



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Κίνητρα και εμπόδια εκπαιδευόμενων για τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά
προγράμματα Κέντρων Διά Βίου Μάθησης σε Βέροια, Νάουσα και Αλεξάνδρεια**

Πέιος Αντώνιος

Θεσσαλονίκη, 2022



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Κίνητρα και εμπόδια εκπαιδευόμενων για τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα Κέντρων Διά Βίου Μάθησης σε Βέροια, Νάουσα και Αλεξάνδρεια

Motivations and obstacles for trainees for their participation in educational programs of Lifelong Learning Centers in Veria, Naoussa and Alexandria

Πέιος Αντώνιος

Εξεταστική επιτροπή

.....Βαλκάνος Ευθύμιος.....(Επόπτης)

.....Παπαδήμα Γενοβέφα.....(Συνεπιβλέπουσα Α)

.....Τσιρίκα Αθανάσιος(Συνεπιβλέπων Β)

Θεσσαλονίκη, 2022

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

.....(Πέιος Αντώνιος).....

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	6
Πρόλογος	7
Εισαγωγή.....	8
A' Μέρος	10
1. Η εκπαίδευση ενηλίκων	10
1.1. Η έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων	10
1.2. Χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευόμενων	13
1.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων.....	16
1.4. Λειτουργία Κέντρων Διά Βίου Μάθησης	20
2. Τα κίνητρα στην εκπαίδευση ενηλίκων	26
2.1. Εννοιολογική προσέγγιση κινήτρων	26
2.2. Κίνητρα στην εκπαίδευση ενηλίκων	29
3. Τα εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	33
3.1. Η έννοια των εμποδίων στην εκπαίδευση.....	33
3.2. Τα εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων	35
3.2.1. Ταξινόμηση εμποδίων συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες- τυπολογίες.....	37
4. Έρευνες με κίνητρα και εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων	41
B' Μέρος.....	45
5. Σκοπός της εργασίας και μεθοδολογία της έρευνας	45
5.1. Ερευνητικά ερωτήματα & ερευνητικοί στόχοι	45
5.2. Ερευνητικό εργαλείο	46
5.3. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας	48
5.4. Δείγμα.....	48
6. Αποτελέσματα της έρευνας.....	50

Περιγραφική Στατιστική.....	50
Επαγωγική στατιστική	87
7. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις	93
7.1. Συμπεράσματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας .	93
7.2. Κίνητρα	94
7.3. Εμπόδια	95
7.4. Σύγκριση με άλλες έρευνες	95
7.5. Εκπαιδευτικές εφαρμογές και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	96
7.6. Περιορισμοί.....	97
7.7. Εκπαιδευτικές εφαρμογές και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	98
Βιβλιογραφικές παραπομπές.....	99
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	99
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	102
Παραρτήματα.....	107

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική διατριβή αποπειράται την εξέταση των κινήτρων και των εμποδίων των ενηλίκων εκπαιδευόμενων στα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) σε Βέροια, Νάουσα και Αλεξάνδρεια. Στο αρχικό μέρος της παρούσης αρχικά υπάρχει η βιβλιογραφική ανασκόπηση της εργασίας που αποτελεί και τη θεωρητική βάση της έρευνας. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την εκπαίδευση ενηλίκων, την εννοιολογική προσέγγιση του όρου, τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και τη λειτουργία των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης. Έπειτα, το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρει τα κίνητρα στην εκπαίδευση ενηλίκων και πιο αναλυτικά γίνεται λόγος για τις θεωρίες των κινήτρων γενικότερα αλλά και για τα κίνητρα μάθησης και τα κίνητρα συμμετοχής. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τα εμπόδια τόσο σε γενικό πλαίσιο όσο και τα εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων ενώ στο τέλος του κεφαλαίου υπάρχει η τυπολογία των εμποδίων συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στη συνέχεια γίνεται λόγος για τους ερευνητικούς στόχους της διατριβής, οι οποίοι στην προκειμένη περίπτωση είναι ο εντοπισμός και η αναγνώριση των εμποδίων και των κινήτρων των ενηλίκων εγγεγραμμένων στα προγράμματα των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης της Νάουσας, της Βέροιας και της Αλεξάνδρειας. Στη συνέχεια ακολουθεί η μεθοδολογία της έρευνας όπου γίνεται λόγος για τα βήματα που ακολουθήθηκαν κατά τη διαδικασία τόσο της δευτερογενούς όσο και της πρωτογενούς έρευνας. Ακολουθούν τα συμπεράσματα της έρευνας, τόσο βάσει περιγραφικής όσο και επαγωγικής στατιστικής, όπου προκύπτει πως οι περισσότεροι εγγεγραμμένοι είναι γυναίκες, νεαρής ηλικίας ενώ αναφορικά με τα κίνητρα φαίνεται πως η βελτίωση της απόδοσης και η αύξηση των τυπικών προσόντων είναι από τα πιο ισχυρά κίνητρα. Στο ζήτημα των εμποδίων φαίνεται πως η ύπαρξη πρακτικής άσκησης, το ωράριο και η διάρκεια φοίτησης είναι τα πιο ισχυρά εμπόδια ενώ η στήριξη από φίλους και οικογένεια όπως και η μετακίνηση δεν φαίνεται να τίθενται ως τα πιο ισχυρά εμπόδια για την παρακολούθηση των ενηλίκων. Τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα της παρούσας διατριβής και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: κίνητρα, εμπόδια, εκπαίδευση ενηλίκων, ΚΔΒΜ

Abstract

This dissertation attempts to examine the motivations and barriers of adult learners at the Lifelong Learning Centers in Veria, Naoussa and Alexandria. In the first part of the present there is initially the bibliographic review of the work which is the theoretical basis of the research. In more detail, the first chapter discusses adult education, the conceptual approach of the term, the characteristics of adult learners, the role of the adult educator and the operation of Lifelong Learning Centers. Then, the second chapter mentions the motivations in adult education and in more detail, it talks about the theories of motivations in general but also about the motivations for learning and the motivations for participation. The third chapter discusses the obstacles both in general and in adult education while at the end of the chapter there is a typology of obstacles to participation in educational activities. Next, the research objectives of the dissertation are discussed, which in the present case are the identification and recognition of the obstacles and motivations of the adults enrolled in the programs of the Lifelong Learning Centers of Naoussa, Veria and Alexandria. The research methodology then follows and it talks about the steps followed during the process of both secondary and primary research. The following are the findings of the research, based on both descriptive and inductive statistics, which show that most of the enrollees are women of young age while in terms of motivation it seems that improving performance and increasing formal qualifications are among the strongest motivators. On the issue of obstacles, it seems that the existence of internships as well as the hours and duration of study are the strongest barriers, while support from friends and family as well as commuting do not seem to be the strongest barriers to adult education. Finally, the conclusions of the present dissertation and the proposals for future research are presented in the end.

Keywords: motivation, obstacles, adult education, Lifelong Learning Center

Πρόλογος

Οι λόγοι που επελέγη το παρόν θέμα υπήρξαν ποικίλοι. Το γεγονός ότι είμαι αθεράπευτος υποστηρικτής της διά βίου μάθησης έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην επιλογή του θέματος, και για αυτό άλλωστε και επέλεξα ένα Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών με ειδίκευση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Επιπλέον, οι περιοχές που επελέγησαν οφείλονται στο γεγονός ότι κατάγομαι από την Βέροια και ως εκ τούτου υπήρχε κάπως πιο εύκολη πρόσβαση στα ΚΔΒΜ της ευρύτερης περιοχής.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή, Δρα Βαλκάνο Ευθύμιο, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση αλλά και την υπόλοιπη επιτροπή για τον εποικοδομητικό σχολιασμό. Φυσικά, στους γονείς μου χρωστώ ένα επίσης μεγάλο ευχαριστώ για την στήριξή τους σε πολλαπλά επίπεδα, μέχρι και σήμερα.

Η παρούσα έρευνα δεν θα ήταν εφικτή χωρίς τους σπουδαστές των ΚΔΒΜ οι οποίοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια πρόθυμα. Τέτοιου είδους συνδρομές είναι υψίστης σημασίας για την επιστημονική και ακαδημαϊκή διαδικασία. Το αποτέλεσμα της παρούσης διατριβής ήταν εφικτό χάρη σε αυτούς τους ανθρώπους, που τους ευχαριστώ με ειλικρίνεια, ώστε να αποθέσω κι εγώ με τη σειρά μου τα ευρήματα που προέκυψαν.

Εισαγωγή

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υλοποιήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή», Ειδίκευση Εκπαίδευση Ενηλίκων του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Με θέμα «τα κίνητρα και τα εμπόδια των εκπαιδευόμενων για τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε Κέντρα Διά Βίου Μάθησης» η παρούσα αποπειράται μία βαθύτερη μελέτης τόσο των κινήτρων αλλά και των προβλημάτων αυτής της ομάδας ανθρώπων μέσα από την εξέταση των ίδιων με χρήση ποσοτικής έρευνας.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα αφορούν στην εξέταση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων αναφορικά με δύο άξονες, αφενός τα κίνητρα τόσο για να συμμετάσχουν σε προγράμματα όσο και για να μάθουν αλλά και οι δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του εκάστοτε προγράμματος. Η δήλωση προβλήματος προκύπτει ακριβώς από την απαρχή της έννοιας της εκπαίδευσης ενηλίκων διότι οι ενήλικες είναι ολοκληρωμένες προσωπικότητες με προσωπικά βιώματα, πεποιθήσεις, προϋπάρχουσες γνώσεις, προσδοκίες και πεπερασμένους πολλές φορές πόρους σε χρονικό ή οικονομικό επίπεδο.

Αυτή ακριβώς είναι και η αναγκαιότητα της έρευνας, να υπάρξει μία απόπειρα περιγραφικής έρευνας προκειμένου να καταγραφεί η πραγματική κατάσταση σε μία προσπάθεια βελτίωσης της διαδικασίας εκπαίδευσης ενηλίκων. Βέβαια, αυτό σαφώς και είναι μακρόπνοο σχέδιο και κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως πριν την βελτίωση του κλάδου κύριος στόχος επί του παρόντος είναι η παραγωγή νέων πληροφοριών μέσω πρωτογενών δεδομένων.

Παρόλο που το θέμα των κινήτρων και τον εμποδίων έχει ερευνηθεί αρκετά στον κλάδο της εκπαίδευσης ενηλίκων κρίθηκε σκόπιμη η εστίαση της μελέτης στις περιοχές της Βέροιας, της Αλεξάνδρειας και της Νάουσας καθώς δεν έχουν μελετηθεί τα ΚΔΒΜ στην περιοχή αυτή.

Αναφορικά με τη δομή, η εργασία αποτελείται από δύο διακριτά μέρη, το πρώτο και το δεύτερο. Στο Α' μέρος υπάρχει η βιβλιογραφική ανασκόπηση που αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων και υπάρχει απόπειρα εννοιολογικής

προσέγγισης. Στη συνέχεια αναφέρονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων, ο ρόλος του εκπαιδευτικού που απευθύνεται σε ενήλικες καθώς και η λειτουργία των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης.

Στη συνέχεια γίνεται λόγος για τα κίνητρα, τόσο γενικά μέσα από τις θεωρίες κινήτρων όσο και ειδικότερα πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο τρίτο κεφάλαιο, σε αντιστοιχία με το δεύτερο, πλέον αναφέρονται τα εμπόδια τόσο γενικά όσο και ειδικά αλλά και η ταξινόμηση (τυπολογία) των εμποδίων συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Έπειτα, πριν το Β' μέρος γίνεται λόγος για τον σκοπό της εργασίας καθώς και τους ερευνητικούς στόχους που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Ύστερα, στο Β' μέρος της εργασίας υπάρχει αρχικά η αναλυτική μεθοδολογία της έρευνας όπου αναφέρεται το δείγμα, η δειγματοληψία, ο πληθυσμός, η διαδικασία που ακολουθήθηκε και η μελλοντική πορεία με σκοπό την ερμηνεία των δεδομένων. Τα δεδομένα αναλύονται τόσο με χρήση περιγραφικής όσο και επαγωγικής στατιστικής ενώ στο τέλος της παρούσης διατριβής παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν μαζί με τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα, τη βιβλιογραφία και το παράρτημα, όπου συμπεριλαμβάνεται αυτούσιο το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της πρωτογενούς έρευνας.

Α' Μέρος

Στη σύγχρονη εποχή το θέμα της διδασκαλίας ενηλίκων είναι ένα καίριο και σημαντικό ζήτημα. Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως το αρμόδιο υπουργείο στην Ελλάδα για ζητήματα Εκπαίδευσης περιλαμβάνει την έννοια της διά βίου μάθησης ακόμη και στον τίτλο του.

Η Εκπαίδευση των Ενηλίκων διαφοροποιείται εξαιτίας των διαφορετικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων και του γεγονότος ότι ο ρυθμός μάθησης δεν μπορεί να συνάδει με τα επίπεδα ηλικιακής ανάπτυξης του ατόμου (Miller, 1967).

Ωστόσο, πρέπει να καταστούν σαφή τα κίνητρα αλλά και τα εμπόδια των ενήλικων μαθητών διότι φαίνεται πως τόσο τα πρώτα όσο και τα ύστερα τείνουν να παγιωθούν (Καραλής, 2020).

1. Η εκπαίδευση ενηλίκων

Κανένα ερευνητικό εγχείρημα δεν θα είχε γερά θεμέλια αν δε βασιζονταν στην ενδελεχή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με το κεντρικό ζήτημα. Άλλωστε η ενδεδειγμένη ροή βημάτων προς την ολοκλήρωση μιας ερευνητικής διαδικασίας προβλέπει την αναζήτηση πηγών και την άντληση πληροφοριών που θα συμβάλουν στον εντοπισμό του κενού σχετικά με το θέμα που μελετάται. Αυτός είναι και ο λόγος που το παρόν κεφάλαιο έχει τοποθετηθεί στην έναρξη της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Το κεφάλαιο περιλαμβάνει τον προσδιορισμό του όρου της εκπαίδευσης ενηλίκων και τον τρόπο λειτουργίας των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης, τα οποία και αποτελούν φορέα της συγκεκριμένης κατηγορίας εκπαίδευσης. Επίσης, εξετάζονται τα συμβαλλόμενα μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτικοί. Στο τελευταίο υποκεφάλαιο εμπεριέχονται κάποια αριθμητικά στοιχεία της εκπαίδευσης ενηλίκων ώστε να γίνει ξεκάθαρη η κατηγορία και η δυναμική της.

1.1. Η έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων

Κατά την προσπάθεια προσέγγισης του όρου της εκπαίδευσης ενηλίκων κρίνεται ορθό να υπάρξει μια επεξήγηση των εννοιών «ενήλικας» και «εκπαίδευση», αντίστοιχα, ώστε να οροθετηθούν οι λέξεις που αποτελούν συστατικά της υπό εξέτασης έννοιας.

Μια από τις αρχικές απόπειρες προσέγγισης της έννοιας του ενήλικα είναι αυτή του Paterson (1979) όπου θέτει αρχικά τον παράγοντα της ηλικίας. Πιο αναλυτικά, ενήλικο θεωρείται κάθε άτομο που δεν ανταποκρίνεται πλέον στα κριτήρια της παιδικότητας

και της εφηβείας. Καθώς οι ενήλικες είναι μεγαλύτεροι από τα παιδιά η διαφοροποίηση ξεφεύγει από τα στενά αριθμητικά και βιολογικά πλαίσια εντάσσοντας τις προσδοκίες περί συμπεριφοράς και αντίληψης. Ένα σύνολο σκέψεων, πεποιθήσεων, συμπεριφορών και ικανοτήτων είναι το πλαίσιο που θέτει την ουσιαστική διαφοροποίηση των ατόμων που συμπεριλαμβάνονται στην ενήλικη φάση.

Αξίζει να αναφερθεί πως μια από τις απόπειρες της απόδοσης του όρου «ενήλικας» βασίστηκε στην ωριμότητα. Πιο αναλυτικά, ένα άτομο θεωρείται ότι έχει μεταβεί στην ενήλικη φάση της ζωής του όταν είναι σωματικά αλλά και πνευματικά ώριμο (Buyukduvenci, 1987).

Για κάθε άτομο η φάση αυτή μπορεί να διαφέρει ή να υπάρξει έλλειψη συντονισμού σωματικής και νοητικής ωριμότητας. Παρά ταύτα μπορεί να προσδιοριστεί το χρονικό εύρος της μετάβασης προς την ενηλικίωση σύμφωνα με τους μέσους όρους που δημιουργούνται από μετρήσεις ατόμων. Ασφαλώς το γεγονός ότι ένα άτομο είναι ενήλικο δεν επιβεβαιώνει ότι είναι και ώριμο παρά το γεγονός ότι αναμένεται να είναι ώριμο και να συμπεριφέρεται αναλόγως (Ultanir & Ultanir, 2005).

Ο σαφής και μοναδικός ορισμός του ενήλικα δεν είναι εφικτός και η έννοια αντλεί στοιχεία από διάφορες επιστήμες όπως η βιολογία, η ψυχολογία, η οικονομία, κ.ά. Στα πλαίσια του συγκεκριμένου εγχειρήματος, άλλωστε, δεν είναι σκοπός η ενδελεχής επισκόπηση του όρου αλλά η ουσιαστική πλαισίωσή του. Γενικά, θα μπορούσε να συμφωνηθεί ότι ενήλικας είναι ο άνθρωπος που μπορεί να αντιληφθεί τις καταστάσεις, να εξετάσει τις συνθήκες και να προβεί σε αποφάσεις βάσει επιχειρημάτων. Η έννοια της σωματικής ικανότητας και της πνευματικής διαύγειας θεωρούνται αδιαμφισβήτητα συνιστώσες χαρακτηρισμού ενός ατόμου ως ενήλικο (Hava & Erturgut, 2010).

Σχετικά με τη δεύτερη έννοια που διαμορφώνει το ζήτημα της εκπαίδευσης ενηλίκων το εύρος είναι, επίσης, μεγάλο και η μοναδική απόδοση μάλλον αδύνατη. Λόγος γίνεται για την «εκπαίδευση» και το περιεχόμενό της. Μια από τις πιο συστηματικές προσπάθειες απόδοσης του όρου επιχειρήθηκε από τον Durkheim (2014). Ο εν λόγω επιστήμονας προσέγγισε την εκπαίδευση πιο σφαιρικά απαγκιστρώνοντάς την από τα στενά πλαίσια της άμεσης και ποσοτικής ροής γνώσης προς τη νέα γενιά. Ασφαλώς το γεγονός αυτό ισχύει και είναι αδιαμφισβήτητο αλλά αποτελεί μια πτυχή μόνο της συνολικής διαδικασίας της εκπαίδευσης. Ο απώτερος σκοπός είναι η εσωτερική καλλιέργεια και η εδραίωση στάσεων και κατευθύνσεων που θα συντροφεύουν τα

άτομα όχι μόνο στην παιδική ζωή τους αλλά σε όλη τη διάρκεια αυτής. Γίνεται εμφανές πως η εκπαίδευση αποτελεί μια αυταπόδειξη των αξιών και των ιδεών που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία σε κάθε χρονική στιγμή. Η εξέλιξη λοιπόν και η προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη διάρκεια του χρόνου είναι τόσο ζωτική όσο και η ανάγκη για εξέλιξη και αλλαγή στο σύνολο της κοινωνίας προκειμένου να επιτευχθεί η βιωσιμότητα και η ανάπτυξη.

Παρά το γεγονός ότι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης είναι ευρύ, η αξία και η συμβολή της στην κοινωνία είναι αδιαμφισβήτητα δεδομένα. Θεωρείται ορθό να προσδιοριστεί, ωστόσο, πως η «εκπαίδευση» και η «διδασκαλία» δεν είναι ταυτόσημες έννοιες παρά το γεγονός ότι συχνά αναφέρονται παράλληλα. Η εκπαίδευση, όπως έγινε ξεκάθαρο και παραπάνω, είναι μια πιο ολιστική διαδικασία και περιλαμβάνει ένα σύνολο γνώσεων, πληροφοριών, αξιών και πεποιθήσεων. Η «διδασκαλία» είναι η προγραμματισμένη δραστηριότητα που λαμβάνει χώρο στο σχολικό περιβάλλον ή σε κάθε δομημένο χώρο προς διεξαγωγή μαθήματος. Είναι ουσιαστικά το μέσο που χρησιμοποιείται για την επίτευξη της εκπαίδευσης (Hava & Ertugut, 2010).

Κάνοντας λόγο για την εκπαίδευση των ατόμων που βρίσκονται στην ενήλικη φάση της ζωής τους αξίζει να προσδιοριστεί ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να εκχωρηθεί η γνώση σε αυτήν την ηλικιακή κατηγορία. Οι ενήλικες λοιπόν μπορούν να μάθουν τόσο βιωματικά όσο και διδακτικά. Οι προγραμματισμένες δραστηριότητες διδασκαλίας και εκπαίδευσης για ενήλικα άτομα είναι αυτό που ορίζεται ως «εκπαίδευση ενηλίκων» (Knowles, 1972).

Ο Malcolm Knowles είναι γνωστός ως ο «πατέρας» της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το 1973 υποστήριξε την έννοια της ανδραγωγικής, την τέχνη και την επιστήμη της βοήθειας προς τους ενήλικες με σκοπό να μάθουν. Αυτή η έννοια στηρίχθηκε στις ακόλουθες έξι υποθέσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου:

- i. Καθώς το άτομο ωριμάζει, η αντίληψη του εαυτού του μετακινείται από την εξαρτημένη προς την αυτόφωτη.
- ii. Ένας ενήλικας αποκτά εμπειρία, η οποία γίνεται μια αυξανόμενη και σημαντική πηγή μάθησης.
- iii. Η ετοιμότητα ενός ενήλικα για μάθηση σχετίζεται στενά με τα αναπτυξιακά καθήκοντα του κοινωνικού του ρόλου.
- iv. Η ανάγκη ενός ενήλικα για αμεσότητα εφαρμογής της γνώσης Αυξάνεται.

- v. Τα ισχυρότερα κίνητρα ενός ενήλικα είναι εσωτερικά και όχι εξωτερικά.
- vi. Οι ενήλικες έχουν την ανάγκη να ξέρουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι.

Με τον προσδιορισμό του όρου έχουν ασχοληθεί πολλοί επιστήμονες αλλά και οργανισμοί με αντικείμενο την εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά ο ΟΟΣΑ, η UNESCO και το NIACE έχουν ασχοληθεί με την εκπαίδευση ενηλίκων. Ανάμεσα στους ορισμούς ξεχωρίζει η επεξήγηση του όρου ως η εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα μετά το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και δύναται να προσφέρει γνώσεις τόσο επαγγελματικές όσο και θεωρητικές. Το πλαίσιο διδασκαλίας είναι είτε δομημένο είτε πιο ελεύθερο, μέσα από τη συνδιαμόρφωση της διαδικασίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Η εκπαιδευτική διαδικασία, ωστόσο, πρέπει να λαμβάνει χώρα υπό την οργάνωση και τον σχεδιασμό αναγνωρισμένων φορέων εκπαίδευσης. Στόχος είναι οι ενήλικες μαθητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να διευρύνουν τους ορίζοντές τους. Οι δεξιότητες που καλλιεργούνται μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα για βελτίωση σε πολλαπλά επίπεδα όπως κοινωνικά, οικονομικά, ψυχολογικά και επαγγελματικά. Σε γενικές γραμμές η εκπαίδευση ενηλίκων σχετίζεται με τη δια βίου μάθηση και το υπέρτατο ιδανικό της διαχρονικής επαφής με τη μάθηση και την εξέλιξη (Rogers A. , 1999).

Καθώς η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας σε παιδιά ονομάζεται «παιδαγωγική», ανέκυψε η ανάγκη για τον όρο που θα περιγράφει την διδακτική μεθοδολογία στους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Ο όρος δόθηκε από τον Alexander Kapp και είναι η λέξη «ανδραγωγική». Πρέπει να γίνει ξεκάθαρο πως η έννοια αυτή σχετίζεται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευτών που διαφοροποιούν τόσο τα κίνητρα όσο και τις μεθόδους που μπορούν να συμβάλλουν στη γνώση για τους μεγαλύτερους μαθητές (Τομπέα, 2016). Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων αποτελούν ξεχωριστό υποκεφάλαιο στην παρούσα εργασία καθώς συμβάλλουν καθοριστικά στην διαδικασία μάθησης των ενηλίκων.

1.2. Χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευόμενων

Η πρωτογενής έρευνα της παρούσης εργασίας στηρίζεται στις τοποθετήσεις ενηλίκων που επέλεξαν να εκπαιδευτούν στη συγκεκριμένη περίοδο της ζωής τους. Κρίθηκε ορθό να αναζητηθεί βιβλιογραφικά το προφίλ του ενήλικα εκπαιδευόμενου. Είναι δεδομένο ότι κάθε άτομο διαθέτει τη δική του ξεχωριστή προσωπικότητα και φέρει ένα σύνολο εμπειριών που καθορίζουν τη στάση και τη συμπεριφορά του. Στόχος της

αναζήτησης των χαρακτηριστικών του μαθητευόμενου σε ώριμη ηλικία δεν είναι η ομαδοποίηση των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και η απόρριψη των προσωπικών χαρακτηριστικών τους αλλά ο εντοπισμός των κοινών σημείων και η χρήση τους ως έναυσμα για τη δόμηση στρατηγικών διδασκαλίας και επικοινωνίας. Για τον λόγο αυτό στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η επιστημονική απόπειρα καταγραφής των χαρακτηριστικών ενός ενήλικα εκπαιδευτή.

Σχεδόν σε κάθε αναζήτηση επιστημονικής πηγής για το ζήτημα των κοινών σημείων που έχουν οι ενήλικες μαθητές εμφανίζεται ο Rogers Alan που διατύπωσε και ανέλυσε 7 χαρακτηριστικά των ατόμων που προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία μετά την ενηλικίωση. Πιο αναλυτικά (Κρασοπουλάκος, 2018):

1. Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικες.

Τα άτομα που επιστρέφουν στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ενήλικα και ώριμα με τη δυνατότητα ανάληψης ευθυνών. Για κάθε άνθρωπο η ανταπόκριση στις υποχρεώσεις και η πρόσθεση συμμετοχής και εμπλοκής στην παραγωγική διδακτική διαδικασία παρουσιάζει διακυμάνσεις αλλά θεωρείται ότι υπάρχει μια βασική τάση για διεκπεραίωση των υποχρεώσεων στη διαδικασία εκπαίδευσης. Δε θα πρέπει να μην υπολογίζεται το πλήθος των εκπαιδευόμενων που συγκρατούν την παραδοσιακή παιδαγωγική με αποτέλεσμα να αναμένουν πιο απλοποιημένο περιεχόμενο και μια πιο τρυφερή αντιμετώπιση.

2. Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, όχι στο ξεκίνημα της διεργασίας.

Η παραδοχή πως οι μαθητές είναι σαν λευκός καμβάς χωρίς πρότερη εμπειρία ισχύει για την εκπαίδευση στην παιδική ηλικία. Στην ενηλικίωση τα άτομα έχουν ήδη ξεκινήσει τη διεργασία ζύμωσης με την πραγματικότητα. Τα άτομα έχουν, πιθανότατα διαμορφωμένες απόψεις και στάσεις απέναντι σε κοινωνικά, πολιτικά και λοιπά θέματα. Σε ιδανικές περιπτώσεις τα άτομα αμφισβητούν και επαναπροσδιορίζουν τα πιστεύω και τις συνήθειες τους σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους αλλά υπάρχει το ενδεχόμενο δυσκολίας ή άρνησης επανεξέτασης όσων έχουν κατακτηθεί και αποφασιστεί μέχρι κάποια ηλικία.

3. Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών.

Σε συνέχεια του παραπάνω χαρακτηριστικού, η έναρξη της διεργασίας ανάπτυξης εδώ και καιρό συνδέεται με τη δημιουργία εμπειρίας και αξιακού κώδικα. Τα άτομα φέρνουν στην τάξη ένα σύνολο εμπειριών, αναμνήσεων και προκαταλήψεων που καθορίζουν τη στάση τους απέναντι στους συμμετέχοντες και την ίδια τη διαδικασία εκπαίδευσης. Οι εμπειρίες μπορεί να μην ταυτίζονται οδηγώντας σε δυσκολία συντονισμού και ανακάλυψης των εργαλείων που θα συμβάλλουν στην ομαλή συνύπαρξη και την ουσιαστική μάθηση. Η διαφορετικότητα στο υπόβαθρο μπορεί να οδηγήσει και σε θετική σύμπραξη και μεταλαμπάδευση όσων φέρει κάθε μαθητής. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτής καλείται να εντοπίσει τις εμπειρίες και τις αξίες των συμμετέχων και να προσαρμόσει το μάθημα συχνά σε υλικό και συζητήσεις που μπορεί να εναρμονίζονται περισσότερο στους μαθητές παρά στον ίδιο τον εκπαιδευτή.

4. Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις.

Το χαρακτηριστικό της πρόθεσης αξίζει να συνεξεταστεί με τις ανάγκες και τις επιθυμίες. Τα άτομα εισέρχονται στην εκπαίδευση για διάφορους λόγους όπως η μάθηση, η κοινωνικοποίηση, η επαγγελματική ανέλιξη, κ.ά. Ανεξάρτητα από το κίνητρο που ωθεί στην επαφή με την εκπαίδευση, η συνειδητή επιλογή αυτού οδηγεί στον διακριτό εντοπισμό της παύσης της εκπαίδευσης. Η διαδικασία, λοιπόν, της μάθησης παύει όταν έχει επιτευχθεί ο στόχος που έχει θέσει κάθε άτομο.

5. Έρχονται με προσδοκίες, όσον αφορά στη μαθησιακή διεργασία.

Η μάθηση ως ένας από τους βασικούς σκοπούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας απασχολεί τους ενήλικες εκπαιδευόμενους ο οποίοι συχνά δημιουργούν μια προσδοκία σε σχέση με τη διδακτική μέθοδο. Η εμπειρία της μέχρι τώρα εκπαίδευσης που έχει λάβει ο καθένας συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας αναμενόμενης κατάστασης μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Υπάρχουν τα άτομα που αναμένουν ένα σχολικό πλαίσιο με αυστηρή και πεπερασμένη ύλη και άλλοι που προσδοκούν σε μια πιο ελεύθερη διαδικασία μάθησης αντιμετωπίζοντας το μάθημα περισσότερο ως προσδιορισμό κατευθύνσεων και έμπνευση για την προσωπική επιλογή υλικού.

6. Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.

Η ζωή των εκπαιδευόμενων σε μεγάλο βαθμό είναι ήδη διαμορφωμένη με τους συμμετέχοντες να έχουν πλήθος άλλων ρόλων όπως να είναι γονείς, εργαζόμενοι, συγγενείς, φίλοι, συνάδελφοι, κ.ά. Η εκπαίδευση και ο ρόλος που επιτελεί το άτομο στα πλαίσιά της έρχεται ως επικουρικός σε όλους τους άλλους χωρίς να λαμβάνει την

κυρίαρχη θέση μεταξύ αυτών. Το γεγονός αυτό θέτει σε αντιπαράθεση και ανταγωνισμό τους ρόλους που καλείται να καλύψει το άτομο. Σαν αποτέλεσμα ακούγονται συχνά τα επιχειρήματα της έλλειψης χρόνου, των οικογενειακών απαιτήσεων ή της κόπωσης, με τους συμμετέχοντες να προσπαθούν να εντοπίσουν τις ισορροπίες ή να αποφύγουν ορισμένες υποχρεώσεις.

7. Έχουν διαμορφώσει ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης

Οι άνθρωποι μέσα από τις εμπειρίες και το υπόβαθρό τους έχουν αναπτύξει τους προσωπικούς μηχανισμούς μάθησης. Υπάρχει η περίπτωση τα μοντέλα μάθησης να ανταποκρίνονται σε τυπική δομημένη διαδικασία μάθησης αλλά αν είναι εκπορευόμενη από τη σχολική εμπειρία συχνά δεν μπορεί να ευδοκιμήσει σε συνθήκες ενήλικης ζωής και εκπαίδευσης. Τα άτομα καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τις μεθόδους μάθησης, γεγονός δύσκολο και χρονοβόρο.

Μια άλλη απόδοση των χαρακτηριστικών που έχουν οι εκπαιδευόμενοι στην ενήλικη ζωή τους ανήκει στον Κόκκο (1999) και περιλαμβάνει τα εξής:

- Έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους
- Έχουν ευρύτερο και διαφορετικό φάσμα εμπειριών
- Έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησής τους
- Έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή
- Αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση

Όπως γίνεται εμφανές υπάρχουν πολλά κοινά σημεία στις δύο προσεγγίσεις, γεγονός απόλυτα δικαιολογημένο καθώς η πραγματικότητα είναι δεδομένη και η καταγραφή των χαρακτηριστικών βασίζεται στην παρατήρηση. Ο τομέας των εμποδίων είναι ζωτικής σημασίας και για τον λόγο αυτό του έχει αφιερωθεί ξεχωριστή ενότητα στην εργασία.

1.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Πριν την εξέταση του ρόλου του εκπαιδευτικού ενηλίκων κρίνεται ορθό να γίνει μια αναφορά στον ρόλο του εκπαιδευτικού ανεξάρτητα από την ηλικιακή ομάδα στην οποία διδάσκει. Η επιλογή αυτή έγινε με γνώμονα την έντονη αλλαγή που έχει συνοδεύσει το συγκεκριμένο επάγγελμα και τις διαφορετικές προσεγγίσεις με τις οποίες συνδέθηκε αυτός ο τόσο σημαντικός κλάδος της κοινωνίας.

Παραδοσιακά ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιοριζόταν στην απλή απαγγελία των γνώσεων που κατείχε ο επαγγελματίας της εκπαίδευσης και στην ευλαβική τήρηση της τάξης εντός της αίθουσας με τη χρήση μεθόδων που συχνά καταδείκνυαν μια σχέση εξουσίας. Αυτή η προσέγγιση με την πάροδο των ετών άλλαξε και πλέον το μάθημα δεν αποτελεί μια στεία διάλεξη αλλά μια διαδικασία συμμετοχής, συνδιαμόρφωσης και δημιουργίας μιας μοναδικής εμπειρίας μάθησης. Οι πληροφορίες που επικοινωνούνται παρέχονται τόσο μέσα από βιβλία όσο και από τεχνολογικά μέσα όπως υπολογιστές, κινητά και τάμπλετ. Το σχολικό περιβάλλον δεν περιορίζεται μόνο στην σχολική αίθουσα αλλά σε κάθε βαθμίδα υπάρχει εξωστρέφεια και προσπάθεια σύνδεσης του περιεχομένου του μαθήματος με την πραγματική ζωή. Τέλος, οι μαθητές αντιμετωπίζονται μεμονωμένα ως μονάδες με σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και στα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου (Lanier, 1997).

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα έχουν αναγνωρίσει το βάρος και τη σημασία του επαγγέλματός τους και προβαίνουν σε μια διαρκή προσπάθεια εξέλιξης τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε ομαδικό. Έχουν μετατρέψει σε μέρος της εργασιακής τους καθημερινότητας την ουσιαστική και διαρκή επαφή με τα παιδιά που αποτελούν και το κύριο τμήμα ανθρώπινου δυναμικού στο συγκεκριμένο επάγγελμα. Από την επαφή τους με τα εμπλεκόμενα μέρη δεν απουσιάζουν οι γονείς καθώς θεωρούνται οι συνεργάτες και οι πιο ένθερμοι υποστηρικτές του έργου που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό πλαίσιο. Ασφαλώς βασική προϋπόθεση για την εξέλιξη και τη βελτίωση όλης της σχολικής ρουτίνας είναι η δημιουργία συνεργασίας και συναδελφικότητας με όλους του συναδέλφους, τους προϊσταμένους αλλά και τους υφισταμένους. Οι εκπαιδευτικοί για την κάλυψη όλων των πολλαπλών ρόλων που καλούνται να διαδραματίσουν, υιοθετούν εργαλεία και παρακολουθούν τις καινοτόμες θεωρίες και προτάσεις από διάφορες επιστήμες όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η παιδαγωγική, η ψυχιατρική, κ.α. Για τον λόγο αυτό έχει υπάρξει και προσαρμογή των σχολών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ώστε να εντάσσεται στο πρόγραμμα σπουδών μια ανανεωμένη ύλη που θα καλύπτει το φάσμα των παραπάνω επιστημών που θα λειτουργήσουν ως όπλα στη φαρέτρα των επαγγελματιών που καλούνται να διαμορφώσουν όχι μόνο γνώσεις αλλά και συνειδήσεις. Πέρα από την τυπική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε μια διαρκή εξέλιξη των ατομικών τους γνώσεων και σε συνεχή επαναπροσδιορισμό των απόψεών τους μέσα από την μελέτη αλλά και τη ζύμωση με την πραγματικότητα. Το γεγονός αυτό λειτουργεί ως απόδειξη

της αξίας και της ζωτικής σημασίας που έχει η δια βίου εκπαίδευση κυρίως ως μια ατομική πρωτοβουλία και λιγότερο ως επαγγελματική υποχρέωση (Makovec, 2018).

Σχετικά με τον εκπαιδευτή ενηλίκων δεν παύουν να ισχύουν ορισμένα σημαντικά σημεία του ρόλου του εκπαιδευτικού γενικά. Παράλληλα, ο εκπαιδευτής διαδραματίζει το σημαίνοντα ρόλο του διαμορφωτή των κατάλληλων συνθηκών ώστε να προασπιστεί η ελεύθερη έκφραση σχετικά με τις απαιτήσεις που έχει κάθε εκπαιδευόμενος από την εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό αποσαφηνίζεται το επίπεδο και ο στόχος που τίθεται από το τμήμα έτσι ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να θέσει τους κανόνες και τα όρια της εκπαιδευτικής ομάδας αλλά και να προσαρμόσει το υλικό σύμφωνα με τις πληροφορίες που ανταλλάσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων (Giannoukos, Besas, Galiropoulos, & Hioctour, 2015).

Η θεωρία της ανδραγωγικής εστιάζει στη συνειδητοποίηση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των εκπαιδευόμενων ότι υπάρχει ένα υπόβαθρο, συχνά ποικίλο, που ορίζει τον λόγο ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τον τρόπο συνύπαρξης μέσα στην ομάδα. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που καλείται να εκμαιεύσει τους βασικούς λόγους που οδήγησαν το άτομο στη διδακτική αίθουσα και να χρησιμοποιήσει τη βιωματική μέθοδο ώστε να μπορέσει να συνδέσει τις εμπειρίες των ενήλικων μαθητών με το περιεχόμενο του μαθήματος. Η ισορροπία στην εκπαίδευση μεταξύ ενηλίκων δεν είναι τόσο αυτονόητη όσο σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που οι μαθητές είναι παιδιά και ο εκπαιδευτής πρέπει να καλλιεργήσει τον σεβασμό, την ελεύθερη έκφραση και την αρμονική αλληλεπίδραση εντός της ομάδας (Mezirow, 1991).

Αξίζει να αναφερθεί πως η ποικιλία σε ακαδημαϊκό και εμπορικό κομμάτι χαρακτηρίζει όχι μόνο τους εκπαιδευόμενους αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Στην εκπαίδευση ενηλίκων ο διδάσκων μπορεί να εργάζεται με πλήρη απασχόληση, με μερική αλλά και εθελοντικά. Εκ των πραγμάτων η διαφορετική φύση της συμμετοχής στην εκπαιδευτική αίθουσα τροποποιεί τη διδασκαλία και τη μέθοδο που επιλέγει κάθε εκπαιδευτής (Jarvis, 2004). Ταυτόχρονα με τη διαφορά στην εργασιακή σχέση παρατηρείται, επίσης, ποικιλία σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορεί να προέρχονται από όλες τις βαθμίδες καθώς και σε διαφορετικά αντικείμενα διδασκαλίας ενώ η επιλογή του διδάσκοντα γίνεται με διαφορετικά κριτήρια. Πιο αναλυτικά, σε ορισμένα αντικείμενα απαιτείται η απόδειξη τυπικών προσόντων όπως η κατοχή πτυχίων και μεταπτυχιακών, ενώ σε άλλα αντικείμενα η επιλογή του εκπαιδευτικού βασίζεται στην εμπειρία και την εξοικείωση με το

αντικείμενο (Κελπανίδης & Βρυγιώτη, 2004). Τα άτομα συχνά είναι γνώστες του αντικειμένου που σχετίζεται με την εκπαίδευση αλλά δεν υπάρχει αποδεδειγμένη γνώση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με έμφαση σε περιβάλλον ενηλίκων. Αυτό οδηγεί σε ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων κατά το δοκούν με τους συμμετέχοντες να διαμορφώνουν το μάθημα σύμφωνα με το υπόβαθρο και τις ανάγκες τους (Eigler, 1993).

Από την μέχρι τώρα ανάλυση γίνεται εμφανές ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων αναλαμβάνει διάφορους ρόλους και προβαίνει σε αλλαγές ανάλογα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά κάθε τμήματος. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, συνεπώς, πρέπει να γνωρίζει το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, να έχει δεξιότητες που να ενθαρρύνουν την ελευθερία σκέψης και της έκφρασης των μαθητών, να αποδέχεται τις ιδέες τους, να συντονίζει αποτελεσματικά τις ομάδες και τις σύνθετες δραστηριότητες και να κατανοεί τις συνθήκες μάθησης, τα κίνητρα και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων (Jarvis, 2004).

Ο εκπαιδευτής πρέπει να μπορεί να τοποθετείται εντός της ομάδας όταν χρειάζεται αλλά να αποστασιοποιείται όταν το απαιτούν οι περιστάσεις. Με άλλα λόγια να μπορεί να αποτελεί τον υποστηρικτή και τον εμπνευστή των μαθητών αλλά να μην λειτουργεί σαν απόμακρη αυθεντία που υποδαυλίζει την επικοινωνία και την ουσιαστική επαφή. Για να επιτευχθεί αυτό κρίνεται απαραίτητο να γίνεται ξεκάθαρος ο ρόλος του μεταξύ των συμμετεχόντων, να αποσαφηνίζονται οι προθέσεις και οι απαιτήσεις και να δημιουργείται μια θετική και ευχάριστη ατμόσφαιρα. Σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο θα πρέπει να παρέχονται οι πληροφορίες που σχετίζονται με το αντικείμενο και να προτείνονται πηγές άντλησης επιπλέον δεδομένων. Οι προτάσεις για πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να είναι ποικίλες και να περιλαμβάνουν βιβλία, άρθρα, παραδείγματα, πειράματα, κ.ά. (Rogers & Freiberg, 1994)

Σχετικά με την διδακτική διαδικασία ο εκπαιδευτικός που ασχολείται με τάξεις που απαρτίζονται από ποικίλες ηλικίες ενηλίκων μαθητών θα πρέπει να θέτει στο επίκεντρο τα άτομα και τα χαρακτηριστικά τους και να προσαρμόζει αναλόγως τη μέθοδο που θεωρείται ότι θα αποδώσει περισσότερο βάσει των συνθηκών. Αυτό προϋποθέτει ένα υπόβαθρο κατάρτισης και εκπαίδευσης πάνω στις μεθόδους διδασκαλίας ενηλίκων και γνώση των τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε αντίστοιχες ομάδες. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να είναι σε θέση να συντονίζει τη μαθησιακή διαδικασία, να συνδέει το εκπαιδευτικό περιβάλλον με τον χώρο εργασίας και τα

ενδιαφέροντα των μαθητών, να διαμορφώνει ένα αποτελεσματικό, ευέλικτο και δομημένο περιβάλλον μάθησης, να εφαρμόζει αξιόπιστες διαδικασίες αξιολόγησης και να αναλύει τα θέματα που εξετάζονται καινοτόμα και κριτικά. Ασφαλώς για την βιωσιμότητα και την αποδοτικότητα αντίστοιχων εκπαιδευτικών διαδικασιών προτείνεται η ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης των μαθητών και σύνδεση των προσωπικών και επαγγελματικών τους εμπειριών με το αντικείμενο διδασκαλίας. Επίσης, η επικοινωνία και η επαφή μεταξύ των συμμετεχόντων αλλά και η συμμετοχή προσκεκλημένων επαγγελματιών διανθίζει τη διαδικασία της μάθησης και ενισχύει το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων (Corben & Thomson, 2001).

Εν κατακλείδι, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι πολυεπίπεδος και απαιτεί γνώση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κατάλληλη νοοτροπία και στάση, καθώς και εκπαιδευτικές και προσωπικές δεξιότητες. Το άτομο αυτό πρέπει να μπορεί να κατανοεί, να επικοινωνεί, να συντονίζει, να οργανώνει, να μεσολαβεί και να υποστηρίζει όλες τις φάσεις τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών με θετική πρόθεση, αγνό ενδιαφέρον και αμείωτη προσπάθεια (Jarvis, 2004). Κυρίως οι εκπαιδευτές ενηλίκων υποστηρίζουν τους ανθρώπους που αναγνωρίζουν την αξία της μάθησης και αποφασίζουν να επανενταχθούν στην εκπαίδευση προσπερνώντας τις σκοπέλους των κοινωνικών στερεοτύπων αλλά και των αιτιών που τους στέρησαν τη μάθηση στην παραδοσιακή ηλικία.

1.4. Λειτουργία Κέντρων Διά Βίου Μάθησης

Προς την κατανόηση και την εξέταση του ζητήματος της εκπαίδευσης ενηλίκων κρίνεται σκόπιμο να εξεταστεί η οργάνωση και η μέθοδος παροχής της συγκεκριμένης υπηρεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στην ελληνική νομοθεσία το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει τα εξής:

- **Πρωτοβάθμια εκπαίδευση** – Νηπιαγωγείο και Δημοτικό σχολείο (υποχρεωτική φοίτηση).
- **Δευτεροβάθμια εκπαίδευση** – Γυμνάσιο (υποχρεωτική φοίτηση) και Γενικό ή Επαγγελματικό Λύκειο (προαιρετική φοίτηση)
- **Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)** – Παροχή υπηρεσιών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε άτομα άνω των 18 ετών.

- **Μεταγυμνασιακή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση επιπέδου 3** - Επαγγελματικές Σχολές Κατάρτισης (ΕΣΚ) και Επαγγελματικές Σχολές Μαθητείας (ΕΠΑΣ) του ΟΑΕΔ.
- **Μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική κατάρτιση επιπέδου 5** - Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) και Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας.
- **Ανώτατη εκπαίδευση** – Πανεπιστήμια, Πολυτεχνεία, Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ), Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ), Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ).

Παράλληλα προβλέπεται και η γενική εκπαίδευση ενηλίκων όπου τμηματοποιείται στην τυπική και μη τυπική αντίστοιχα. Οι κατηγορίες περιλαμβάνουν τα εξής:

- **Γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων** - Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), Εσπερινά Γενικά Λύκεια, Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια, Επαγγελματικές Σχολές Κατάρτισης (ΕΣΚ), Επαγγελματικές Σχολές Μαθητείας (ΕΠΑΣ) του ΟΑΕΔ, Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας.
- **Γενική μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων**- Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ), Κολλέγια (European Commission, 2021).

Στην παρούσα εργασία η έρευνα έχει εστιάσει στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης σε 3 πόλεις της Ελλάδας (Βέροια, Νάουσα και Αλεξάνδρεια), συνεπώς η εξέταση του πλαισίου παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης επικεντρώνεται στον συγκεκριμένο πάροχο.

Η δια βίου μάθηση στην Ελλάδα προβλέπεται από τον νόμο υπ' αριθμόν 3897/2010 που θεσπίζει τη διαρκή μάθηση και κατάρτιση. Στόχο αποτελεί η διασύνδεση της δια βίου μάθησης με την απασχόληση, η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας των ατόμων και γενικότερα η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Μέσα από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διαδικασίες ανεξάρτητα από την ηλικία τους, τα άτομα αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που συμβάλλουν στην διαμόρφωση της προσωπικότητας, στην αμεσότερη και ποιοτικότερη ένταξη στο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο και στην αύξηση της αποδοτικότητας. Η δια βίου μάθηση στηρίζεται στην τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση (Νόμος 3879/2010, άρθρο 1-2).

Η δια βίου μάθηση που παρέχεται μέσα από Κέντρα Δια Βίου Μάθησης προβλέπεται μέσα από το άρθρο 8 του προαναφερθέντα νόμου και εντάσσεται στην εκπαίδευση που

οργανώνεται και παρέχεται από τους Δήμους σύμφωνα με την αποκεντρωμένη διαχείριση του Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης. Ο Δήμος δημιουργεί μια στρατηγική προγράμματος μάθησης που περιλαμβάνει (Νόμος 3879/2010, άρθρο 8):

1. Δραστηριότητες που γεφυρώνουν το σχολικό περιβάλλον με τον επαγγελματικό κόσμο
2. Δράσεις που στοχεύουν στη σύζευξη καινοτομίας και επιχειρηματικότητας
3. Κύκλους μαθημάτων για την επιμόρφωση των ενηλίκων στους τομείς της δημόσιας υγείας, του πολιτισμού, του αθλητισμού, του περιβάλλοντος και της κοινωνικής ένταξης των μεταναστών
4. Σχολές γονέων

Σχετικά με Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (εφεξής Κ.Δ.Β.Μ.), η Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Δια Βίου Μάθησης και Νεολαίας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων αποτελεί την κατ' εξοχήν αρμόδια θεματική Γραμματεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για την εκπαίδευση και την κατάρτιση των ενηλίκων. Ωστόσο, στην εκπαίδευση ενηλίκων εμπλέκεται και το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων καθώς είναι υπεύθυνο για τις πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της ανεργίας και της κοινωνικής ένταξης των ευάλωτων ομάδων (European Commission, 2022).

Μέσα από τον πιο πρόσφατο νόμο του 2020 επαναπροσδιορίστηκε το νομικό πλαίσιο ίδρυσης, λειτουργίας και στελέχωσης των Κ.Δ.Β.Μ. Πιο αναλυτικά, τα συγκεκριμένα κέντρα αποτελούν τους φορείς παροχής υπηρεσιών στο πλαίσιο της μη τυπικής μάθησης που παρέχεται σε ενήλικες μαθητευόμενους. Τα Κ.Δ.Β.Μ. μπορεί να ανήκουν τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα και παρέχουν υπηρεσίες όπως (Νόμος 4763/2020, άρθρο 52):

- α) συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση,
- β) επανειδίκευση (reskilling),
- γ) αναβάθμιση δεξιοτήτων (upskilling),
- δ) γενική εκπαίδευση ενηλίκων
- ε) συμβουλευτική και επαγγελματικό προσανατολισμό.

Σχετικά με την ίδρυση και την αδειοδότηση για τα δημόσια Κ.Δ.Β.Μ υπεύθυνος είναι ο αρμόδιος Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σε διάφορα ζητήματα, ωστόσο,

απαιτείται η κοινή απόφαση υπουργών όπως του Υπουργού Οικονομικών, Ανάπτυξης και Επενδύσεων και Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων. Τα αντίστοιχα αρμόδια πρόσωπα ρυθμίζουν τα θέματα που αφορούν στους όρους και τις διαδικασίες εφαρμογής της πρακτικής άσκησης στα Κ.Δ.Β.Μ., καθώς και στις αμοιβές και ασφαλιστικές εισφορές των πρακτικά ασκούμενων μαθητών. (Νόμος 4763/2020, άρθρο 66). Αντίστοιχα για τα ιδιωτικά την άδεια παρέχει ο αρμόδιος Γενικός Διευθυντής ή ο Γενικός Γραμματέας Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ.&Ν. του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Νόμος 4763/2020, άρθρο 53).

Τα κέντρα υποχρεούνται να φέρουν τον όρο «Κέντρο Διά Βίου Μάθησης» ή το αρκτικόλεξο «Κ.Δ.Β.Μ.» στη σύσταση, στην επωνυμία και στις σχέσεις τους με το εξωτερικό περιβάλλον. Ο εξοπλισμός πρέπει να διατίθεται και να συντηρείται τακτικά ώστε να επιτυγχάνεται η ασφάλεια και η ποιότητα των μαθημάτων. Ο εξοπλισμός θα πρέπει, επίσης, να εναρμονίζεται με τις τεχνολογικές καινοτομίες και τις ψηφιακές εξελίξεις. Το πλήθος των ηλεκτρονικών υπολογιστών θα πρέπει να καλύπτει τον αριθμό των μαθητών που θα διδάσκονται στο εργαστήριο πληροφορικής και θα πρέπει να παρέχονται όλες οι νόμιμες αδειοδοτήσεις για τα προγράμματα που θα χρησιμοποιούνται κατά τα μαθήματα.

Σχετικά με το προσωπικό το κέντρο θα πρέπει να απαρτίζεται από τον Διευθυντή Κατάρτισης, τον Συντονιστικό/εκπαιδευτικό υπεύθυνο και τον Υπεύθυνο Συμβουλευτικής, Εποπτείας και Οργάνωσης της πρακτικής άσκησης. Ακόμη θα πρέπει να υπάρχει τουλάχιστον ένας υπάλληλος γραμματειακής και διοικητικής υποστήριξης. Σχετικά με τους εκπαιδευτές θα πρέπει να υπάρχει τυπικό προσόν πιστοποίησης της γνώσης του διδασκόμενου αντικειμένου όπως ο αναγνωρισμένος τίτλος σπουδών. Σε περιπτώσεις ιδιαιτερότητας του αντικειμένου επιτρέπεται η πρόσληψη εμπειροτεχνών με αποδεδειγμένη επαγγελματική εμπειρία (Νόμος 4763/2020, άρθρο 54).

Το πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει θεωρητικό ή εργαστηριακό μέρος ή και τα δύο, ή και πρακτική άσκηση. Το θεωρητικό μέρος της κατάρτισης λαμβάνει χώρα στο κέντρο ενώ τα εργαστηριακά μαθήματα γίνονται είτε σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους είτε σε επιχειρήσεις ή φορείς που διαθέτουν τον χώρο μετά από σύναψη σχετικής σύμβασης. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος κατάρτισης καθορίζεται με βάση το γνωστικό αντικείμενο. Επίσης, ο σκοπός δημιουργίας του τμήματος και η σύσταση αυτού μπορούν να αναδιαμορφώσουν τον χρονικό ορίζοντα προγράμματος. Ο αριθμός των συμμετεχόντων σε τμήματα μάθησης των Κ.Δ.Β.Μ. δεν μπορεί να

υπερβαίνει τα είκοσι πέντε (25) άτομα. Σε τμήματα ειδικής κατηγορίας όπως τα άτομα με ειδικές ανάγκες ο αριθμός μπορεί να μειωθεί στα δεκαπέντε (15) άτομα (Νόμος 4763/2020, άρθρο 55).

Η πρακτική άσκηση μπορεί να αποτελεί τμήμα του προγράμματος, χωρίς να είναι υποχρεωτική για όλα τα αντικείμενα. Οι όροι της πρακτικής άσκησης τίθενται από το ίδιο το Κ.Δ.Β.Μ. που είναι αποκλειστικά υπεύθυνο για την οργάνωση και τον έλεγχο της διαδικασίας. Η πρακτική μπορεί να λάβει χώρα στον δημόσιο τομέα, σε υπηρεσίες που σχετίζονται με το αντικείμενο. Ασφαλώς, οι επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα δεν αποκλείονται από τη διαδικασία και μπορούν να αποτελέσουν επιλογή των μαθητευόμενων. Η ίδια η δομή του Κ.Δ.Β.Μ. , επίσης, μπορεί να αναλάβει την πρακτική άσκηση όπου στην συγκεκριμένη περίπτωση θα λάβει χώρα στις εγκαταστάσεις του κέντρου. Η τελική επιλογή γίνεται σύμφωνα με το γνωστικό αντικείμενο και τις εναλλακτικές επιλογές που υπάρχουν από τους αντίστοιχους κλάδους (Νόμος 4763/2020, άρθρο 56).

Η εκπαίδευση ενηλίκων που λαμβάνει χώρα στα Κ.Δ.Β.Μ. μπορεί να οδηγήσει σε πιστοποίηση μέσα από την τήρηση συγκεκριμένων προδιαγραφών παρακολούθησης και αξιολόγησης των μαθητευόμενων. Η πιστοποίηση γίνεται από το Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) και περιλαμβάνει αναλυτικές πληροφορίες όπως ο τίτλος του αντικειμένου, το είδος φοίτησης, η χρονική διάρκεια, η μέθοδος αξιολόγησης, κ.ά. Οι μαθητευόμενοι μπορούν να προσκομίσουν την πιστοποίηση σε κάθε δημόσιο ή ιδιωτικό φορέα για κάθε νόμιμη χρήση (Νόμος 4763/2020, άρθρο 57-59).

Η εκπαίδευση ενηλίκων που παρέχεται από Δήμους στοχεύει στην εναρμόνιση των εθνικών με τους ευρωπαϊκούς στόχους για την κατάρτιση των ενηλίκων. Τα θεματικά πεδία που καλύπτονται είναι:

- Οικονομία - Επιχειρηματικότητα
- Ποιότητα ζωής - Περιβάλλον
- Νέες Τεχνολογίες
- Γλώσσα και Επικοινωνία
- Κοινωνικές Δεξιότητες και Δράσεις
- Πολιτισμός και Τέχνη
- Προγράμματα Ευάλωτων Κοινωνικά Ομάδων.

Οι Δήμοι που είναι ενεργοί και παρέχουν υπηρεσίες εκπαίδευσης ενηλίκων ανέρχονται στους 186 για την σχολική χρονιά 2019-2020 και πρόσφεραν αθροιστικά 425 προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης. Συνολικά φοίτησαν 8.216 ενήλικες και ο ποσοτικός στόχος του πιο πρόσφατου νόμου είναι (European Commission, 2022).

Έχοντας εξετάσει, λοιπόν, την έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων, τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, τον ρόλο του εκπαιδευτικού ενηλίκων και τον τρόπο λειτουργίας των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης θεωρείται ότι έχει επέλθει η εξοικείωση με την κύρια έννοια που πραγματεύεται η παρούσα εργασία. Τα επόμενα βήματα αποτελούν την περαιτέρω εμβάθυνση στα δομικά στοιχεία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, το κεφάλαιο που ακολουθεί αποτελεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των κινήτρων που ωθούν τους ενήλικες να επιμορφωθούν και να αυτοβελτιωθούν.

2. Τα κίνητρα στην εκπαίδευση ενηλίκων

Έχει γίνει κατανοητό από την μέχρι τώρα ανάλυση πως η έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης σχετίζεται με την εξέλιξη και την βελτίωση των εργαζόμενων και των πολιτών μιας χώρας. Υπό αυτό το πρίσμα θεωρείται ως λύση για πολλά κοινωνικά προβλήματα και θα μπορούσε να είναι αυτονόητη η αιτία οργάνωσης και πραγματοποίησης μαθημάτων ενηλίκων. Ωστόσο, το ουσιαστικό κίνητρο που οδηγεί τα άτομα στην διδακτική αίθουσα έλκει το ενδιαφέρον των επιστημόνων, των εκπαιδευτικών και των υπεύθυνων πολιτικής χάραξης καθώς η κατανόηση του είναι ο τρόπος εύστοχων επιλογών και βελτίωσης των διαδικασιών.

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μια ανάλυση των κινήτρων που πυροδοτούν την εκπαίδευση ενηλίκων. Ορίζεται η έννοια των κινήτρων και εξετάζονται ορισμένες από τις πιο γνωστές θεωρίες κινήτρων όπως έχουν διατυπωθεί και εξεταστεί από την επιστήμη της κοινωνιολογίας. Κατόπιν ακολουθεί μια ανάλυση των κινήτρων στην εκπαίδευση ενηλίκων ώστε να εξεταστεί η δύναμη που κινητοποιεί και οδηγεί τα άτομα στην γνώση και την προσωπική εξέλιξη και βελτίωση.

2.1. Εννοιολογική προσέγγιση κινήτρων

Η έννοια των κινήτρων έχει εξεταστεί από πλήθος επιστημόνων της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, της διοίκησης, της οικονομίας, της πολιτικής, κ.ά. Πάντα στο επίκεντρο βρίσκεται το άτομο και όσα τον παρακινούν να προβεί σε πράξεις και αποφάσεις. Οι θεωρίες είναι ποικίλες και αξίζει μια θεωρητική ανασκόπηση με στόχο όχι τον εντοπισμό της πιο άρτιας ερμηνείας, κάτι που πιθανότατα να μην υπάρχει, αλλά η κατανόηση των πτυχών των κινήτρων στα άτομα.

Το κίνητρο είναι μια θεωρητική κατασκευή που χρησιμοποιείται για να εξηγήσει την ανθρώπινη συμπεριφορά. Ουσιαστικά συμπεριλαμβάνει και αντιπροσωπεύει το σύνολο των λόγων και των αιτιών που οδηγούν τα άτομα σε δράση και πράξη. Ασφαλώς σχετίζεται και περιλαμβάνει τις επιθυμίες και τις ανάγκες των ανθρώπων αφού αυτά αποτελούν τα θεμέλια των κινητοποιήσεων. Το κίνητρο ουσιαστικά είναι αυτό που ορίζει την κατεύθυνση του ατόμου προς μια συμπεριφορά που δύναται να είναι στιγμιαία ή να σχετίζεται με την πρόθεση για επανάληψη και παγίωση αυτής. Αξίζει να σημειωθεί πως το κίνητρο αποτελεί την αιτία τόσο για την υιοθέτηση όσο και για την αποφυγή μιας συμπεριφοράς (Elliot & Covington , 2001).

Το κίνητρο προσανατολίζει, ενεργοποιεί και επιλέγει τη συμπεριφορά προς τις αναμενόμενες καταστάσεις που πλαισιώνουν τους στόχους που έχουν τεθεί (Heckhausen & Heckhausen, 2018). Ουσιαστικά είναι αυτό που ωθεί το άτομο να ενεργήσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο ή τουλάχιστον να αναπτύξει μια πρόθεση προς την υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, ένα άτομο τρώει φαγητό για να ικανοποιήσει το αίσθημα της πείνας που νιώθει ή ένας μαθητής ανταποκρίνεται στις σχολικές του υποχρεώσεις επειδή θέλει έναν καλό βαθμό. Τα δύο αυτά περιστατικά παρουσιάζουν μια σχέση μεταξύ της πράξης και της αιτίας που οδήγησε σε αυτήν (Pardee, 1990).

Τα κίνητρα και η σύνδεσή τους με την πράξη και τους στόχους που θέτει ένα άτομο είναι τόσο έντονη που μπορεί να αποδειχθεί μέσα από τη δημοτικότητα του όρου. Θεωρείται ότι το κίνητρο είναι μια από τις πιο γνωστές έννοιες της ψυχολογίας στο ευρύ κοινό (Maehr&Meyer, 1997).

Οι ερευνητές κινήτρων μελετούν αυτό το θέμα με βάση τον τρόπο συμπεριφοράς και τον επιδιωκόμενο στόχο. Η έρευνα επικεντρώνεται σε μια «συνθήκη γεγονότος» που δίνει δύναμη και κατεύθυνση στη συμπεριφορά. Συνεπώς, με την παραδοχή ότι μια συνθήκη γεγονότος είναι τόσο ισχυρή ώστε να διαμορφώσει μια συμπεριφορά, ουσιαστικά υπάρχει ο προσδιορισμός της γενικής περιοχής του κινήτρου. Το κίνητρο είναι η δύναμη που προκαλεί κίνηση στον άνθρωπο. Στην πραγματικότητα, κάθε παράγοντας που προκαλεί είτε εσωτερική είτε εξωτερική δραστηριότητα σε ζωντανά πλάσματα θεωρείται ένα είδος κινήτρου (Tohidi H. , 2011).

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα προσέγγιση του όρου είναι ότι το κίνητρο αποτελεί την πράξη υποκίνησης ενός ατόμου προς την επιθυμητή πορεία δράσης ή ο μοχλός πίεσης προς την επιθυμητή αντίδραση σε ένα ερέθισμα ή μια κατάσταση. Το κίνητρο λειτουργεί ως μια διαδικασία παρότρυνσης, έμπνευσης και ενεργοποίησης των ανθρώπων. Τα κίνητρα είναι αυτά που ωθούν τους ανθρώπους να εργαστούν πρόθυμα και με ζήλο σε μια πρωτοβουλία δράσης με άξονα την αυτοπεποίθηση, την ικανοποίηση και την επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Είναι μια δραστηριότητα που συνδέεται άμεσα με την ηθική τόνωση και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης καθώς η πράξη βασίζεται σε ίδια πρωτοβουλία και αντικατοπτρίζει τους στόχους και τις επιθυμίες των ατόμων. Είναι φυσικό, λοιπόν, όταν ολοκληρωθεί με επιτυχία ένα εγχείρημα να δημιουργήσει ψυχική ευφορία (Bourne, χ.χ.).

Τα κίνητρα εκπορεύονται από το περιβάλλον, τις σχέσεις, τα συναισθήματα και οποιαδήποτε άλλη πηγή που μπορεί να γεννήσει δύναμη πράξης και δράσης. Για την πιο εύκολη κατανόηση των κινήτρων έχει δημιουργηθεί μια κατηγοριοποίηση αυτών σε εσωτερικά και εξωτερικά.

Εσωτερικό κίνητρο

Κίνητρο σε εσωτερικό επίπεδο σημαίνει να υπάρχει επιθυμία ή φόβος. Ουσιαστικά συνδέεται με την αίσθηση της θέλησης ή της αποφυγής. Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές κίνητρα είναι οι δυνάμεις των ζωντανών οργανισμών που σημαίνει αυτόματα ότι δεν παρατηρείται σε άψυχα υλικά. Τα κίνητρα που πηγάζουν από εσωτερικές δυνάμεις συνδέονται με την ηθική ικανοποίηση, την απόλαυση και την προσωπική επιβράβευση. Οι πράξεις που συνδέονται με αυτήν την κατηγορία κινήτρων χωρίζονται σε παθητικές και ενεργητικές. Παθητική μπορεί να είναι η πράξη επαφής με την τέχνη όπως το άκουσμα ενός τραγουδιού που δεν αποτελεί μια παραγωγική κατάσταση αλλά είναι μια συνειδητή επιλογή που συνδέεται με την τέρψη και την αυτοβελτίωση. Η ευχαρίστηση και η πυροδότηση σκέψεων και συναισθημάτων θεωρούνται σημαντικές αιτίες για την απόφαση πράξης και επαφής με ερεθίσματα. Στον αντίποδα οι πιο ενεργητικές πράξεις εσωτερικών κινήτρων συνδέονται με δράση και πρωτοβουλία. Παράδειγμα είναι η ενασχόληση με κάποιο χόμπι όπως ποδηλασία ή περπάτημα με στόχο την υγεία και την ευεξία (Locke & Schattke, 2019).

Εξωτερικό κίνητρο

Το εξωτερικό κίνητρο προέρχεται από το περιβάλλον του ατόμου. Τα πιο κοινά εξωτερικά κίνητρα είναι οι ανταμοιβές όπως τα χρήματα και οι βαθμοί. Κίνητρο από το περιβάλλον δεν είναι μόνο ότι συνδέεται με θετική κατάσταση αλλά και δυσάρεστες καταστάσεις όπως ένας εξαναγκασμός ή η απειλή τιμωρίας. Ο ανταγωνισμός, επίσης, είναι εξωγενής επειδή θέτει το άτομο σε σύγκριση με τους γύρω του και δεν πυροδοτείται από την ανάγκη για προσωπική ανταμοιβή. Η κοινωνική αναγνώριση και οι τίτλοι όπως βραβεία ή έπαθλα μπορούν να ενταχθούν στην εν λόγω κατηγορία. Θεωρείται ζωτικής σημασίας η αναφορά στη θεωρία αυτοκαθορισμού που προτείνει ότι το εξωτερικό κίνητρο μπορεί να εσωτερικευτεί από το άτομο εάν η εργασία εναρμονίζεται με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του. Στην προκειμένη περίπτωση και θεωρείται πως το κίνητρο συμβάλει στην εκπλήρωση των βασικών ψυχολογικών του αναγκών (Tohidi & Jabbari , 2012).

2.2. Κίνητρα στην εκπαίδευση ενηλίκων

Το κίνητρο είναι ένα σημαντικό στοιχείο βάσει του οποίου ένας ενήλικας θα αποφασίσει να ενταχθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τα κίνητρα δεν είναι σταθερά και δεν ταυτίζονται για το σύνολο των ατόμων που φτάνουν στις διδακτικές αίθουσες. Υπάρχει ένα σύμπλεγμα κινήτρων που ενεργούν γενικά τα άτομα, τα παρακινούν να αλλάξουν και να εξελιχθούν. Η ανάπτυξη των κινήτρων της μάθησης συνδέεται με την κοινωνικοποίηση και τη γνώση σε πρώτο επίπεδο. Αυτές οι δύο μεταβλητές είναι οι πιο βασικές που συνδέονται με τη διαδικασία της εκπαίδευσης καθώς βασική υπηρεσία των φορέων είναι η μετάδοση γνώσεων και καθώς τα μαθήματα εκτελούνται σε ομαδική οργάνωση, η επαφή με άλλα άτομα θεωρείται δεδομένη (Hubackova & Semradova, 2014). Εκτός όμως από την παραδοχή ότι τα κίνητρα συνδέονται με τις βασικές παροχές της δράσεις, κρίνεται ορθό να μελετηθεί η βιβλιογραφία από τα κίνητρα της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς το θέμα έχει εξεταστεί πολύπλευρα και έχει απασχολήσει πλήθος επιστημόνων.

Αναφορικά με τα κίνητρα, αξίζει να αναφερθεί πως από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει προκύψει πως υπάρχουν δύο είδη, τα κίνητρα μάθησης και τα κίνητρα συμμετοχής (Χάλκου, 2019). Ουσιαστικά πρόκειται για πεποιθήσεις και καταστάσεις που κινητοποιούν τους μαθητές είναι να εγγραφούν στο πρόγραμμα είτε να συμμετάσχουν είτε να μαθαίνουν. Σύμφωνα με τον Ζαρίφη (2010) τα κίνητρα συνιστούν μία γενετήσια ιδιότητα που βρίσκεται στη διάθεση καθενός ζώντος οργανισμού που επιτρέπει στην αντίδραση, άμεση ή έμμεση, όταν προκύπτει ένα ερέθισμα είτε από το περιβάλλον (εξωτερικό) ή από τη διανοήσή του (εσωτερικό). Ουσιαστικά τα κίνητρα αποτελούν κάθε αρχή ενεργούς απόφασης και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων αυτό παρατηρείται ακόμη πιο έντονα γιατί ο περιορισμός του χρόνου και η πρόσθετη επιφόρτιση με την εργασία, την οικογένεια και ανειλημμένες υποχρεώσεις καθιστούν το χρόνο του ενήλικα σαφώς πιο περιορισμένο και προσανατολίζουν τον μαθητή στο σύνολό του σε συμπεριφορές με σαφή προσανατολισμό και ισχυρό κίνητρο (Papaioannou, Anagnou, & Vergidis, AdultInmates' MotivationforParticipationinEducationalProgramsinGreece, 2018).

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αναφέρονται σε ποικίλα κίνητρα για την απόφασή τους να προβούν σε εγγραφή των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Πιο αναλυτικά, τα εξωτερικά κίνητρα περιλαμβάνουν επαγγελματικά και οικονομικά κίνητρα αλλά και κάθε κίνητρο προς τη βελτίωση της κατάστασης που βιώνει το άτομο. Για τα εσωτερικά

κίνητρα αναφέρονται συχνά τα επιχειρήματα της γνώσης και της μάθησης του γνωστικού αντικειμένου ενώ παράλληλα εξίσου σημαντική θεωρείται η γνωριμία με άτομα που έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα και κοινές ασχολίες (Kim, Hagedorn, Williamson, & Chapman, 2004).

Μια από τις πρώτες συστηματικές έρευνες στο πεδίο των κινήτρων της εκπαίδευσης ενηλίκων έλαβε χώρα από τον C. O. Houle.

Ο Cyril O. Houle είναι ο συγγραφέας του βιβλίου *The Inquiring Mind* (2011), το οποίο έδωσε στην κοινωνία την πρώτη εις βάθος άποψη για τους ενήλικες και το κίνητρό τους να συνεχίσουν να αναζητούν εκπαίδευση και γνώση μετά τα χρόνια της επίσημης εκπαίδευσης. Ο Houle έκανε μια από τις πρώτες εντατικές προσπάθειες να αναπτύξει μια κατανόηση της εκπαίδευσης ενός ενήλικα μελετώντας το πραγματικό άτομο που εμπλέκεται στη μάθηση αντί να εστιάσει στο ίδρυμα.

Ο Houle διαπίστωσε ότι όλοι οι ενήλικες που πήρε συνέντευξη είχαν τρεις μαθησιακούς προσανατολισμούς. Ήταν προσανατολισμένοι στον στόχο, στη δραστηριότητα και στον μαθητή. Το απόσταγμα της ερευνητικής προσπάθειας του προαναφερθέντα είναι πως τα κίνητρα των ατόμων δημιουργούν μια κατηγοριοποίηση των ίδιων των συμμετεχόντων στην διαδικασία της μάθησης. Οι κατηγορίες αποτελούν μια απόδειξη των λόγων που οι ενήλικες στράφηκαν στην εκπαίδευση. Τα άτομα, λοιπόν, χωρίστηκαν με άξονα τρεις τύπους (Καραλής, Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενήλικων στη Δια Βίου Εκπαίδευση, 2013):

- ✓ Προσανατολισμένοι στους στόχους
- ✓ Προσανατολισμένοι στη δράση
- ✓ Προσανατολισμένοι στη μάθηση.

Η επιστημονική έρευνα έχει αποδείξει ότι το επίπεδο συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι υψηλότερο μεταξύ των νέων, των εργαζομένων και των ατόμων υψηλής μόρφωσης. Οι κατηγορίες αυτές φαίνεται να παρακινούνται τόσο από εγγενείς λόγους όπως το ενδιαφέρον για το αντικείμενο ή τον προσωπικό εμπλουτισμό γνώσεων όσο και από εξωγενείς λόγους όπως βελτίωση στα εργασιακά ή συμμετοχή σε ομάδα (Berker & Horn, 2003).

Δεν θεωρείται ορθό να μην αναφερθεί η κατηγορία των λιγότερο καταρτισμένων και ανέργων ενηλίκων που μπορεί να έχουν χαμηλότερο βαθμό συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων αλλά δεν απουσιάζουν από αυτή. Τα κίνητρα που αναφέρονται

από αυτήν την κατηγορία είναι η ελπίδα για επανένταξη στην αγορά εργασίας. Τα συγκεκριμένα άτομα δεν υπονομεύουν την αξία της γνώσης και της μάθησης ως κίνηση αυτοβελτίωσης αλλά η κάλυψη των βασικών βιολογικών αναγκών κρίνεται πιο ζωτική. Αν, λοιπόν, ο τρόπος για βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης είναι η εύρεση εργασίας τα άτομα που τη στερούνται προσπαθούν να οπλιστούν με μέσα που θα τους χαρίσουν την εργασιακή αποκατάσταση. Η εκπαίδευση θεωρείται ένα από τα πιο ισχυρά μέσα για διεκδίκηση μιας θέσης εργασίας ή αναβάθμισης από μια υφιστάμενη κατώτερη θέση (Daehlen & Ure, 2009). Αξίζει να αναφερθεί και εκείνο το πλήθος ατόμων που ενώ αντιμετωπίζουν την ανεργία ή την μειωμένη αμοιβή εξισώνουν τη σημαντικότητα της αυτοβελτίωσης και της κοινωνικοποίησης με την απόκτηση μέσων για την εργασιακή αποκατάσταση (Kim, Hagedorn, Williamson, & Charman, 2004).

Η ηλικία είναι, επίσης, ένας σημαντικός παράγοντας κινήτρων. Πιο αναλυτικά, στην εκπαίδευση ενηλίκων φαίνεται να στρέφονται περισσότερο οι νεότεροι ενήλικες κάτω των 45 ετών. Όταν υπάρχει περιθώριο για επαγγελματική εξέλιξη, τα άτομα υποστηρίζονται από τους εργοδότες αλλά και από το οικογενειακό περιβάλλον. Τα άτομα που πλησιάζουν στη δύση της επαγγελματικής τους πορείας δηλώνουν λιγότερη προθυμία για εκπαίδευση και πιο μειωμένη υποστήριξη από τους εργοδότες (Kyndt, Michielsen, Van Nooten, Nijjs, & Baert, 2011).

Η ηλικία έχει εξεταστεί και από την σκοπιά των εσωτερικών κινήτρων. Οι μη παραδοσιακοί ενήλικοι φοιτητές, δηλαδή τα άτομα που έχουν υπερβεί το 25^ο έτος της ζωής τους φαίνεται να είναι πιο συνειδητοποιημένα τόσο ως προς το αντικείμενο που επιλέγουν όσο και ως προς τον λόγο που προβαίνουν στην ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία (Steinberg, 2006).

Ενδιαφέρουσα είναι η έρευνα που συμπεραίνει πως το επίπεδο εκπαίδευσης του ατόμου είναι ένα από τα βασικότερα κίνητρα της δια βίου μάθησης. Πιο αναλυτικά, οι άνθρωποι επιζητούν τη διαρκή κατάρτιση και επικαιροποίηση των γνώσεων τους όσο πιο μεγάλη είναι η επαφή τους με τη μάθηση. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως υπάρχει κάποιο είδος «εθισμού» στην εκπαίδευση που ωθεί τα άτομα να εκπαιδεύονται όσο πιο εκπαιδευμένα είναι. Η συνεχής επαφή με ένα αντικείμενο και η εις βάθος κατάκτησή του ενισχύει το ενδιαφέρον και κινητοποιεί για επιπλέον επαφή και ενασχόληση (Καραλής, Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενήλικων στη Δια Βίου Εκπαίδευση, 2013).

Ολοκληρώνοντας, μια από τις πιο διευρυμένες οπτικές πάνω στο ζήτημα είναι ότι δεν μπορεί να γίνει λόγος για ένα μοναδικό και καθολικό κίνητρο στην ένταξη του ατόμου στην εκπαίδευση. Το ζήτημα είναι τόσο πολύπλευρο που εκ των πραγμάτων συνδέεται με ποικίλους λόγους και κίνητρα. Είναι μια ποικιλία και μια ταυτόχρονη ύπαρξη μεταβλητών που λειτουργούν ως κίνητρα για τη δράση υπέρ της εκπαίδευσης. Ασφαλώς, η ένταση και η ισχύς δεν είναι δεδομένη για όλους τους συμμετέχοντες χωρίς αυτό να σημαίνει πως υπάρχει απόδειξη για το πιο είναι το πιο ισχυρό κίνητρο. Κάθε άτομο είναι μοναδικό και οι λόγοι που το ωθούν αποτελούν ένα συγκερασμό των αναγκών και των επιθυμιών του.

Στο τέλος του παρόντος κεφαλαίου κρίνεται ότι έχει ολοκληρωθεί η απαιτούμενη εμβάθυνση στα κίνητρα που οδηγούν τα άτομα στην πιο σημαντική διαδικασία καλλιέργειας και ατομικής εξέλιξης, την εκπαίδευση. Όπως φάνηκε από την μέχρι τώρα ανάλυση, οι λόγοι που ωθούν τους ενήλικες στην εκπαιδευτική διαδικασία ποικίλουν και μπορούν να είναι τόσο εσωτερικοί όσο και εξωγενής. Ανεξάρτητα από την κινητήρια δύναμη, ωστόσο, το αποτέλεσμα είναι κοινό και συνδέεται με την προαγωγή του συνόλου μέσα από την κοινωνικοποίηση και τη γνώση που προσφέρει αυτή η διαδικασία. Αξίζει να αναφερθεί όμως πως όσο υπάρχουν δυνάμεις ώθησης τόσο υπάρχουν και οι επιβαρυντικοί παράγοντες που δυσχεραίνουν την παρακολούθηση προγραμμάτων σε Κ.Δ.Β.Μ. οι οποίοι και αναφέρονται στο επόμενο κεφάλαιο. Το δε ζήτημα των εμποδίων είναι από τα πιο πάγια σε όλο το ερευνητικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

3. Τα εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων

Το παρόν κεφάλαιο αποτελεί το τρίτο και τελευταίο τμήμα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που ουσιαστικά είναι η θεωρητική θεμελίωση της έρευνας. Επί του παρόντος θα γίνει λόγος για την έννοια των εμποδίων κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης και πιο ειδικά θα υπάρξει αναφορά στα εμπόδια της εκπαίδευσης ενηλίκων.

3.1. Η έννοια των εμποδίων στην εκπαίδευση

Ως εμπόδια στην εκπαίδευση μπορούν να οριστούν οι καταστάσεις που εμποδίζουν έναν μαθητή ανεξαρτήτως ηλικίας να εμπλακεί στη διαδικασία της εκπαίδευσης και να αποκομίσει από αυτή τα οφέλη στο μέγιστο βαθμό που επιτρέπεται. Υπάρχει πλήθος εμποδίων, που στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία αναφέρονται αλλού ως obstacles ή ως barriers. Όπως και να αναφέρονται όμως, η έννοια παραμένει η ίδια, ότι δηλαδή μία ομάδα αποκόπτεται από μία διαδικασία.

Το διεθνές πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών “Educate a Child” (EAD) που ξεκίνησε το 2012 από το Κατάρ αποτελεί μια από τις αποστολές του Ιδρύματος ΕΑΑ για τη διάδοση της εκπαίδευσης με σκοπό τη σημαντική μείωση του αριθμού των παιδιών που δεν έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο. Σύμφωνα με αυτήν την οντότητα τα εμπόδια στην εκπαίδευση μπορεί να είναι ποικίλα και να παρουσιάζουν έντονες διαφοροποιήσεις αναλόγως της περιοχής που εξετάζεται.

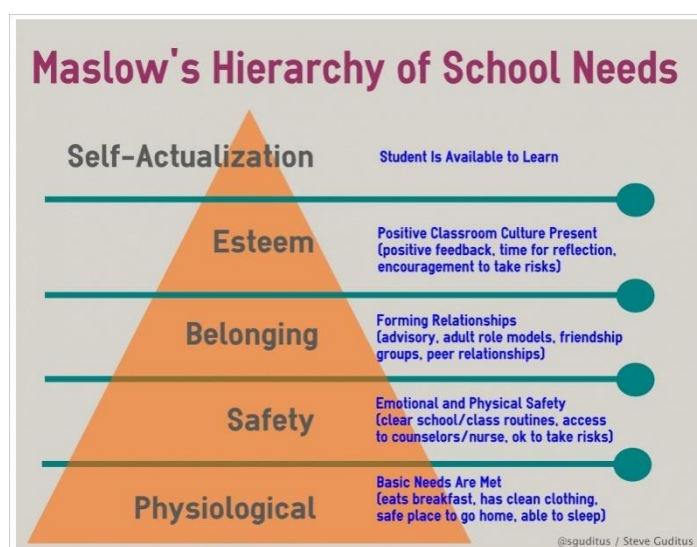
Το πρώτο και ενδεχομένως πιο έντονο από τα εμπόδια που παρουσιάζεται είναι αυτό της **φτώχειας**, καθώς το κόστος της εκπαίδευσης τόσο από τη μεριά του εκπαιδευόμενου όσο και από τη μεριά του φορέα που παρέχει τις υπηρεσίες εκπαίδευσης μπορεί να είναι απαγορευτικό. Επιπλέον, η **γεωγραφική περιοχή** διαδραματίζει μείζονα ρόλο για της εκπαιδευτική διαδικασία γιατί πολύ απλά αναφέρεται η δυνατότητα πρόσβασης. Όσο πιο κοντά στα αστικά κέντρα μένει ο εκπαιδευόμενος τόσο πιο εύκολο είναι να εγγραφεί σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Βέβαια, η **ανασφάλεια** και η **αστάθεια** λόγω εμπόλεμης κατάστασης ή φυσικών φαινομένων και καταστροφών είναι εξίσου σημαντικό ζήτημα που αποτρέπει την εγγραφή σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Άλλα ζητήματα όπως το καθεστώς της προσφυγιάς, το φύλο ή οι υποδομές είναι επίσης επιδραστικά και μπορούν να λειτουργήσουν ως εμπόδια στην εκπαίδευση. Οι

μετανάστες και οι **πρόσφυγες** δεν έχουν άμεση πρόσβαση σε εκπαιδευτικά προγράμματα καθώς πολλές φορές δεν υπάρχει η πρόβλεψη για κάτι τέτοιο. Στο ζήτημα του **φύλου**, σε κοινωνίες με έντονες φυλετικές ανισότητες είναι σύνηθες να μην υπάρχουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλα τα φύλα. Φυσικά, οι **υποδομές** ως εμπόδια αφορούν τις πιο φτωχές χώρες που πραγματικά δεν έχουν τρόπο να στεγάσουν τους εκπαιδευόμενους (EAC, χ.χ.).

Φυσικά, πέρα από τα εξωτερικά εμπόδια στην εκπαίδευση υπάρχουν και τα εσωτερικά, αυτά δηλαδή που αφορούν τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, δεν προκύπτουν από το περιβάλλον του άμεσα αλλά περνούν πρώτα από τον ίδιο και αυτοπροβάλλονται πάνω του. Τα εμπόδια αυτά είναι διαφορετικά από τα παραπάνω.

Αρχικά, υπάρχει το ζήτημα της κινητοποίησης, ή αλλιώς της διαθεσιμότητας της μάθησης. Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε λόγος για τα κίνητρα. Ωστόσο, στο παρόν γίνεται λόγος για τη λειτουργία της εσωτερικής κινητοποίησης ως εμπόδιο στη μάθηση. Στο παρακάτω διάγραμμα διακρίνεται η πυραμίδα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του Maslow.



Εικόνα 1: Εκπαιδευτικές ανάγκες του Maslow. Πηγή: (Nurul&Tahar, 2017, p. 26)

Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται πως η αυτοπραγμάτωση βρίσκεται στην κορυφή της λίστας με τις βασικές «ανάγκες», μαζί με την εκπαίδευση. Η έλλειψη κινήτρων είναι ένα σημαντικό εμπόδιο στη μάθηση του μαθητή και χωρίς την επιθυμία να επιτύχει οι μαθητές συχνά καταλήγουν να καταβάλουν την ελάχιστη προσπάθεια στην τάξη, αρκετή μεν για να τα ολοκληρώσουν τη χρονιά και το μάθημα αλλά όχι αρκετή για να βελτιώσουν πραγματικά τη μάθησή τους. Η έλλειψη κινήτρων για μελέτη συνήθως έχει

ως αποτέλεσμα οι μαθητές να προσλαμβάνουν τη διαδικασία της μάθησης παθητικά και επιδερμικά, παρουσιάζοντας αδυναμία να διατηρήσουν πληροφορίες.

Ένα άλλο είδος εμποδίων είναι τα κοινωνικοπολιτισμικά εμπόδια, τα οποία αφορούν το κοινωνικό και πολιτισμικό στάτους των εκπαιδευόμενων. Παράλληλα, υπάρχουν και συναισθηματικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Φυσικά, υπάρχουν και άλλα είδη εμποδίων όπως οι αναπτυξιακές διαταραχές, ο αυτισμός ή η δυσλεξία.

Οι προηγούμενες γνώσεις – και συγκεκριμένα η έλλειψη αυτών – μπορεί να αποτελέσει αντικίνητρο στην εκπαίδευση καθώς η νέα γνώση στηρίζεται σε παλαιότερη. Έτσι, ο εκπαιδευόμενος που δεν έχει επαρκές υπόβαθρο μπορεί να νιώσει αγχωμένος και ότι κατακλύζεται από το γνωστικό αντικείμενο. Επιπλέον, το περιβάλλον που λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση όπως επίσης και οι άνθρωποι που το απαρτίζουν αλλά και τα συναισθήματα που βιώνονται κατά την εκπαιδευτική συνεδρία μπορούν να αποτελέσουν πολύ ισχυρά εμπόδια (Rice, 2021).

Βέβαια, το πρακτικό επίπεδο δεν θα έπρεπε να τίθεται εκτός της συνάρτησης καθώς οι παράγοντες όπως η μετακίνηση, η τοποθεσία και η απρόσκοπτη πρόσβαση σε πόρους μπορούν να δυσχεράνουν την εκπαίδευση και πολλές φορές τίθενται στο προσκήνιο των εκπαιδευόμενων απορροφώντας μεγάλο μέρος τον πόρων τους όπως ο χρόνος, τα χρήματα και η ψυχική κατάσταση.

Διακρίνεται, λοιπόν, βάσει των παραπάνω πως τα εμπόδια στην εκπαίδευση μάλλον αποτελούν πρακτικά, διανοητικά, συναισθηματικά, πολιτιστικά ή κοινωνικά στοιχεία που εμποδίζουν έναν μαθητή να επιτύχει τους μαθησιακούς του στόχους και να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο πλήρη και ορθό.

3.2. Τα εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων

Παραπάνω έγινε λόγος για τα εμπόδια στην εκπαίδευση κάθε ηλικιακής ομάδας. Ωστόσο, καθώς το θέμα της παρούσης διατριβής αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων, κρίνεται σκόπιμη η ανάλυση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Αναφορικά δε με τα εμπόδια στη διδασκαλία ενηλίκων αξίζει να αναφερθεί πως η έννοια των «εμποδίων» είναι αυτή ακριβώς η γενεσιουργός αιτία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων καθώς απευθύνεται σε ανθρώπους που εξ αιτίας κάποιων εμποδίων

διάφορων φύσεων δεν μπόρεσαν να εκπαιδευτούν σε κάποιο αντικείμενο σε κάποιο άλλο χρόνο. Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος εμπόδιο χρησιμοποιείται ιδιαίτερα για τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα (Μασαλή, Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα», 2021).

Πιο αναλυτικά, τα εμπόδια στη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα φαίνεται πως επηρεάζεται από 4 βασικούς νοηματικούς άξονες, οι οποίοι είναι οι εξής (Ζαρίφης, 2015):

Αλληλεπίδραση	Αυτοπεποίθηση	Μετάβαση	Προσδοκία
---------------	---------------	----------	-----------

Ενδεχομένως αυτοί να είναι και οι άξονες πάνω στους οποίους θα δομηθεί και η ανάλυση των αποτελεσμάτων ή ακόμη και η τροποποίηση τυχόν ερευνητικών εργαλείων προηγούμενων ερευνών.

Πολλές φορές οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έρχονται αντιμέτωποι με εμπόδια όταν πρόκειται να συμμετάσχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτά τα εμπόδια ανήκουν σε ένα εύρος και ποικίλουν από μικρή μέχρι εμπόδια μεγάλης έντασης και, φυσικά, επιδρούν σε διάφορα στάδια, όπως η εγγραφή, η πρόσβαση, η συνέχιση της εκπαίδευσης και η ολοκλήρωση του προγράμματος. Κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης προέκυψε πως η πλειοψηφία των επιστημονικών άρθρων που κάνει λόγο για τα μαθησιακά εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, συνήθως δημογραφικό του δείγματος. Αυτά τα χαρακτηριστικά αφορούν το φύλο, την κοινωνική τάξη, τον πολιτισμό, την γεωγραφική θέση, το εργασιακό καθεστώς, την οικογενειακή κατάσταση κ.ά.

Ο Rogers (1999) αναφέρει πως το πρόβλημα εντοπίζεται κατά κύριο λόγο στα εμπόδια και τους φραγμούς που έχει θέσει η ίδια η ψυχοσύνθεση του εκπαιδευόμενου και η αντίστασή του απέναντι στην αλλαγή κάθε μορφής. Με άλλα λόγια, οι περιστάσεις που προκύπτουν ανά περίπτωση ενδέχεται να εδραιώσουν ένα προβληματικό περιβάλλον μάθησης. Μέσα δε σε αυτό το πλαίσιο οι μεταβλητές όπως η ηλικία, η κατάσταση της υγείας, τα αισθητηριακά όργανα, οι ήχοι, η θερμοκρασία, τα προβλήματα που βιώνει ο εκπαιδευόμενος στη ζωή του και ακόμη και η συμφωνία χαρακτήρων μεταξύ ενήλικα εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή μπορούν να επιδράσουν καθοριστικά στην εγγραφή, την παρακολούθηση, τη συμμετοχή και εν τέλει στο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Ο ίδιος ερευνητής θεωρεί πως ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος θέτει τα εμπόδια στον εαυτό του και τα εμπόδια αυτά διαχωρίζονται σε **παράγοντες της προσωπικότητας** και **προϋπάρχουσες γνώσεις**. Συγκεκριμένα για τις προϋπάρχουσες γνώσεις, υπάρχει ζήτημα επιβαρυντικό σε περίπτωση που ο εκπαιδευόμενος είναι προσκολλημένος σε παλαιότερες γνώσεις για οποιοδήποτε λόγο. Ανάμεσα δε σε αυτούς τους λόγους είναι το γεγονός ότι ο ενήλικας έχει διαμορφώσει, ενισχύσει και τελικά αποκρυσταλλώσει τη γνώμη του και την έχει ισχυροποιήσει ενδεχομένως μέσα από προσωπικά βιώματα ενώ παράλληλα ίσως να στηρίζονται αυτές οι γνώσεις στην παράδοση, κάποιο πρόσωπο συναισθηματικής ή άλλης ισχύος στη ζωή του εκπαιδευόμενου ή την απλή συνήθεια. Με αυτήν την προσκόλληση ενεργοποιούνται ψυχολογικοί μηχανισμοί παραίτησης. Όπως έχει γίνει αναφορά και στο πρώτο κεφάλαιο για να υπερπηδήσει ο εκπαιδευτής το εμπόδιο αυτό πρέπει να υπάρξει πρώτα η διαδικασία της απομάθησης ώστε να γίνει η νέα γνώση αποδεκτή, ο εκπαιδευόμενος να μην νιώσει εχθρικότητα ή αμφισβήτηση και τελικά να επιτευχθούν πλήρως οι μαθησιακοί στόχοι.

Σχετικά δε με τους παράγοντες της προσωπικότητας, αξίζει να αναφερθεί πως ίσως να πηγάζουν από μία αρνητική αυτοεικόνα, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση αλλά και τα συναισθήματα όπως το άγχος, το οποίο με τη σειρά του οφείλεται σε διαφορετική ποικιλία αιτιών. Η αδυναμία ανταπόκρισης σε υψηλές απαιτήσεις είναι επίσης σημαντικός παράγοντας μαζί με τη φοβία για κάθε τι άγνωστο. Σε αυτές τις συνθήκες ενεργοποιούνται ψυχικοί μηχανισμοί άμυνας που αποσκοπούν στη διαχείριση, με οποιονδήποτε τρόπο, των συναισθημάτων του εκπαιδευόμενου και τελικά την ανακούφισή του. Τέτοιου είδους συναισθήματα μπορεί να οδηγήσουν σε εξιδανίκευση, προβολή ή εκλογίκευση (Κόκκος Α. , 2008). Γενικότερα, το άγχος είναι μία έννοια που επανέρχεται συχνά στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και κυρίως σε συνexέταση με την έννοια του φόβου (Γκατζούνα, 2018).

3.2.1. Ταξινόμηση εμποδίων συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες- τυπολογίες

Διάφοροι ερευνητές κατά καιρούς έχουν προσπαθήσει να ταξινομήσουν τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι Johnston και Rivera κατηγοριοποίησαν τα εμπόδια συμμετοχής σε **περιστασιακά, θεσμικά – λειτουργικά, κοινωνικά- δημογραφικά και εμπόδια προδιάθεσης**.

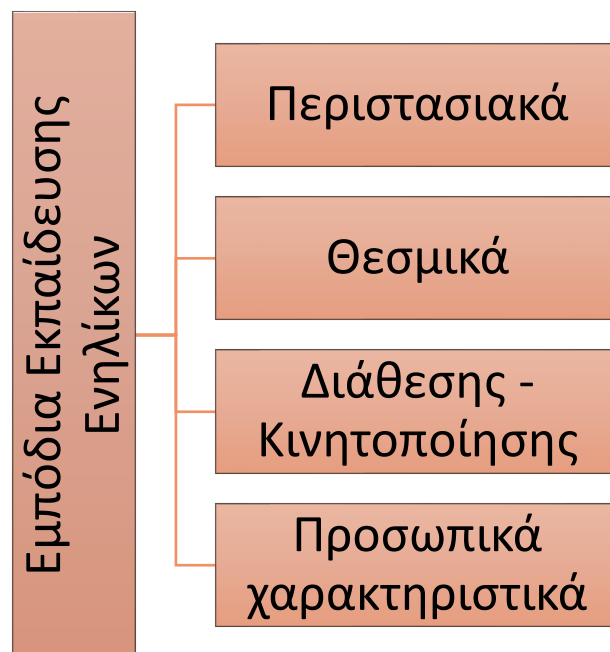
Στα δημογραφικά εμπόδια συμπεριέλαβαν μεταβλητές όπως το φύλο, η καταγωγή, η ηλικιακή ομάδα, τη γεωγραφική θέση και το εκπαιδευτικό υπόβαθρό (Ζαρίφης, Παράγοντες συμμετοχής ενηλίκων στην εκπαίδευση: Ζητήματα κινητοποίησης και πρόσβασης σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες: Θεωρία και Πράξη, 2015), που τείνουν να είναι και οι μεταβλητές που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα εξέτασης όταν γίνεται λόγος για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Από την άλλη πλευρά, οι περιστασιακές συνθήκες αναφέρονται σε καταστάσεις οι οποίες δεν είναι σταθερές και που σε άλλη χρονική στιγμή θα μπορούσαν να παρουσιάζουν μεγάλη διαφορετικότητα. Σε αυτήν την κατηγορία στοιχείων εντάσσεται το κόστος (δίδακτρα, μετακινήσεις, διαμονή), ο διαθέσιμος χρόνος που είναι μειωμένος, οι οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις αλλά και η δυσκολία στη φύλαξη των παιδιών. Ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή που η τηλεεκπαίδευση έχει αρχίσει να καταλαμβάνει μεγάλο ρόλο, η απουσία γραφείου στο σπίτι ή οποιουδήποτε άλλου ήσυχου χώρου μπορεί να επιδράσει εξαιρετικά επιβαρυντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, οδηγώντας μάλιστα από την επιφανειακή παρακολούθηση στην αναστολή και την εγκατάλειψη λόγω των αισθημάτων απομόνωσης και μοναξιάς (Μαρία, 2014).

Οι δε θεσμικές συνθήκες είναι αυτές που αφορούν το χρόνο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το πρόγραμμα των μαθημάτων, την κατανομή των ωρών, η τήρηση απουσιολογίου, η δυνατότητα λήψης πιστοποίησης και οτιδήποτε άλλο «πλαισιώνει» το μάθημα θεσμικά.

Τέλος, οι συνθήκες διάθεσης είναι παράγοντες όπως η κούραση, η έλλειψη ενέργειας, ο φόβος της προχωρημένης ηλικίας, το αν ο στόχος είναι καλός και αν το μέσον είναι κατάλληλο. Ωστόσο, φαίνεται πως από όλους τους παραπάνω παράγοντες οι πιο ισχυροί είναι το κόστος και ο χρόνος (Jarvis, 2004).

Ανακεφαλαιώνοντας, προκύπτει, λοιπόν, πως τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε μία από τις παρακάτω κατηγορίες:



Φυσικά, καθώς τα εμπόδια αφορούν παράγοντες και διαδικασίες τόσο εξωτερικές όσο και εσωτερικές κρίνεται ορθό να αναφερθεί πως ενδεχομένως να αφορούν ακόμη πιο ιδιαίτερες διαδικασίες, όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι οι οικογενειακές αξίες και ευθύνες ίσως να καταφέρουν να εκτοπίσουν την αξία της μάθησης σε πιο χαμηλή θέση στο αξιακό σύστημα του ενήλικου μαθητή.

Παράλληλα, η συναισθηματική επιβάρυνση που προκαλείται από την οικονομική δυσχέρεια δημιουργεί ένταση σε συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο. Ειδικά σε συνδυασμό με την έλλειψη ασφάλειας (λόγω διαλλειματικών κρατικών επιδομάτων ή διαμονής σε κέντρα φιλοξενίας) η ανέχεια αποτελεί δυσμενή παράγοντα στη διαδικασία της μάθησης.

Παράλληλα, η διακεκομμένη εκπαίδευση δημιουργεί αστάθεια και ανασφάλεια στον μαθητή, οδηγώντας σε ένα συναίσθημα ανέφικτης απόδρασης από τη μοίρα ενώ ο κοινωνικός αποκλεισμός λόγω εθνικότητας, γενετήσιου προσανατολισμού, ταυτότητας του φύλου, ηλικίας ή υπόβαθρου δεν βοηθούν τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, τα προσωπικά προβλήματα όπως η κατάχρηση αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών και οι εγκληματικές ενέργειες είναι κατ' εξοχήν επιβαρυντικοί παράγοντες. Εν κατακλείδι, παρατηρείται ότι οι ενήλικοι μαθητές κουβαλάνε μαζί τους επίμονα βιώματα από την παιδική ηλικία και αντιδρούν σύμφωνα με το χαρακτήρα που έχουν διαμορφώσει βάσει αυτών (Flynn, Brown, Johnson, &Rodger, 2011).

Βέβαια, τόσο η δευτερογενής έρευνα όσο και η πρωτογενής έχουν ως σκοπό όχι απλώς να εξετάσουν παθητικά τα κίνητρα και τα εμπόδια αυτού του είδους εκπαιδευόμενων αλλά μέσα από την κατανόηση να καταφέρουν να προσφέρουν μία λύση, καθιστώντας την εκπαίδευση ενηλίκων πιο προσβάσιμη και με λιγότερα ποσοστά εγκατάλειψης.

Ολοκληρώνοντας το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, αυτό των κινήτρων, έχει δημιουργηθεί ένα ψηφιδωτό που αποτελεί συγκερασμό τόσο της συνθήκης (εκπαίδευση ενηλίκων σε Κ.Δ.Β.Μ.) όσο και των παραγόντων που την επηρεάζουν θετικά (κίνητρα) αλλά και αρνητικά (εμπόδια). Με τον τρόπο αυτό έχει δημιουργηθεί ένα επαρκές υπόβαθρο κρίνεται σκόπιμο να υπάρξει αναφορά σε λοιπές έρευνες με σχετικό αντικείμενο προκειμένου το παραπάνω πλαίσιο να γίνει πλήρες.

4. Έρευνες με κίνητρα και εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει ορισμένες έρευνες που έλαβαν χώρα τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό και έχουν ως κεντρικό αντικείμενο κάποια πτυχή της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αρχικά στόχος τέθηκε η παρουσίαση ερευνών σχετικά με τη συμμετοχή εκπαιδευόμενων σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, ωστόσο, το κριτήριο αυτό αποτέλεσε παράγοντα που περιόρισε αρκετά τα ευρήματα. Ασφαλώς, υπάρχει μια επικέντρωση στις έρευνες συνάφειας αλλά δεν παραλείπονται και τα αποτελέσματα λοιπών ερευνητών που διαφωτίζουν με τα αποτελέσματά τους στο ζήτημα που εξετάζεται.

Σύμφωνα με την έρευνα «Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση (2011-2019)» τόσο τα κίνητρα όσο και τα εμπόδια τείνουν να είναι παγιωμένες καταστάσεις παρουσιάζοντας διαχρονικότητα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 4 φάσεις και συμμετείχαν συνολικά 4.012 άτομα επιτρέποντας γενικεύσιμα συμπεράσματα και αυξημένη αξιοπιστία. Ορισμένα από τα βασικά συμπεράσματα είναι ότι το ιδανικό της δια βίου εκπαίδευσης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την κινητοποίηση των ενηλίκων προς τη μάθηση και τη γνώση. Ουσιαστικά οι ερευνητές υπερτονίζουν πως οι πολίτες εκπαιδεύονται συνειδητά για λόγους αυτοεξέλιξης και όχι με μόνη κινήτρια δύναμη τη συλλογή προσόντων για την ενίσχυση στη διαδικασία εύρεσης εργασίας. Παράλληλα, η έρευνα τονίζει το κόστος και τον χρόνο ως αντικίνητρα της διεύρυνσης της συμμετοχής ενηλίκων σε παρόμοια προγράμματα.

Το 2020 συνολικά 47 διευθυντές από όλη την επικράτεια συμμετείχαν σε έρευνα σχετικά με τις απόψεις των διευθυντών των δημόσιων ΙΕΚ για την υποχρεωτική εκπαίδευση εξ αποστάσεως που επιβλήθηκε λόγω της πανδημίας του κορονοϊού. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στην πρόκληση της εκπαίδευσης από απόσταση. Ασφαλώς τα εμπόδια ήταν αρκετά και σχετίζονται με την τεχνολογία και την έλλειψη υποστήριξης από την προϊσταμένη αρχή αλλά αυτό δε σημαίνει πως η διαδικασία απέτυχε. Για τον λόγο αυτό οι διευθυντές δήλωσαν πως με ενήλικες μαθητές είναι επιθυμητή η χρήση μικτής μεθόδου εκπαίδευσης στο μέλλον ώστε να αντιμετωπιστεί και το ζήτημα της θέλησης αλλά της δυσκολίας λόγω απόστασης ή κόστους μετακίνησης από ορισμένους υποψήφιους ενήλικες μαθητές (Μπέλλος & Τσάρπα, 2021).

Την σημαντικότητα της χρήσης της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία ενηλίκων μελέτησε η Τόπη(2021) όπου οι εκπαιδευτές των 5 ΔΙΕΚ της Θεσσαλίας κλήθηκαν να δώσουν την άποψή τους στο ζήτημα. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμφώνησαν ότι η τέχνη συμβάλλει στη βελτίωση τόσο της ίδιας της διαδικασίας εκπαίδευσης όσο και στο τελικό αποτύπωμα στον μαθητή. Η τέχνη θεωρείται ότι ενισχύει τη συμμετοχή και την ατομική έκφραση, καλλιεργεί ένα ομαδικό και θετικό κλίμα, ενισχύει την κριτική σκέψη και οδηγεί σε πιο ομαλό μετασχηματισμό των στρεβλών παραδοχών και αγκιστρώσεων που φέρουν οι ενήλικες στην τάξη. Οι εκπαιδευτές φαίνεται να προτιμάνε τον κινηματογράφο και τη λογοτεχνία για τους ενήλικες μαθητές τους και είναι πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν πιο εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης όπως αυτές που χρησιμοποιούν ενεργά την τέχνη. Οι δυσκολίες σχετικά με την τέχνη στην εκπαίδευση ενηλίκων σχετίζονται με την έλλειψη εξοπλισμού και εξοικείωσης των μαθητών με τις διάφορες μορφές τέχνης. Επίσης, η αδυναμία σύνδεσης του εκπαιδευτικού αντικειμένου με κάποια μορφή τέχνης φαίνεται να απασχολεί, μεταξύ άλλων, τους εκπαιδευτικούς των ενηλίκων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα της Ahl(2006) η οποία διατυπώνει ρητά στα συμπεράσματά της ότι το κίνητρο των ενηλίκων να συμμετάσχουν στη συνεχή εκπαίδευση είναι άμεσου ενδιαφέροντος, καθώς η δια βίου μάθηση θεωρείται πλέον ως η λύση στα πιεστικά προβλήματα των αυξημένων επιπέδων ανεργίας, ιδίως μεταξύ των ανειδίκευτων εργαζομένων. Ωστόσο το έργο της καταλήγει στο εύστοχο ερώτημα των εμποδίων που αποθαρρύνουν τους ενήλικες να προβούν σε δράση και μάθηση. Η ερευνήτρια θεωρεί πως η απάντηση βρίσκεται πίσω από τα κίνητρα. Πιο αναλυτικά, πέρα από την μελέτη των ενηλίκων στην εκπαίδευση πρέπει να γίνει λόγος για την κινητοποίηση των ατόμων γενικά. Αν ένας άνθρωπος είναι διστακτικός, δύσπιστος και ανασφαλής στην ανάληψη κινήσεων που απαιτούν κόπο, χρήμα και διαχείριση του ενδεχομένου της αποτυχίας τότε είναι βέβαιο πως δε θα προβεί στην επιλογή της εκπαίδευσης. Συνεπώς, προτείνεται μια πιο βαθιά ανάλυση του ψυχογραφικού προφίλ των ενηλίκων καθώς βρίσκονται σε ηλικία που έχουν ήδη διαμορφωμένο τον χαρακτήρα και τις συνήθειες της καθημερινότητάς τους.

Σύμφωνα με την έρευνα στα πλαίσια της διπλωματικής διατριβής της κας Μασαλή, η οποία δημοσιοποιήθηκε το 2021 και ασχολήθηκε με τα κίνητρα και τα εμπόδια των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, τόσο στα κίνητρα όσο και στα εμπόδια υπάρχουν σημεία

που παρουσιάζουν υψηλές συγκεντρώσεις. Αναφορικά με το ζήτημα των κινήτρων, η αύξηση της παραγωγικότητας, η εκτίμηση της διά βίου μάθησης και η κατάκτηση νέας γνώσης φαίνεται να είναι οι πιο συχνές επιλογές του δείγματος που αποτελείτο από 140 στατιστικές μονάδες. Σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής, η πιο συχνή επιβαρυντική περίπτωση είναι το κόστος των προγραμμάτων ενώ στη συνέχεια, σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία μέχρι στιγμής είναι η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικού φόρτου και οικογενειακών υποχρεώσεων (Μασαλή, Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα», 2021).

Η έννοια της «δίψας» για μάθηση, η εκτίμηση της διά βίου μάθησης και η συνέχιση των σπουδών φαίνεται να είναι μία καθολική σταθερά για μέρος του γενικού πληθυσμού ενώ σε συστηματική ανασκόπηση που υλοποιήθηκε το 2017 με 44 έργα ανάμεσα στα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι τρόφιμοι είναι εξαιρετικά πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε προγράμματα καθώς πολλές φορές οι λόγοι που διέκοψαν σπουδές στο παρελθόν δεν ήταν από επιλογή τους. Ενδεχομένως και άλλοι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι να επιθυμούν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους όταν έχουν την ευκαιρία (Papaioannou, Anagnou, & Vergidis, AdultInmates' MotivationforParticipationinEducationalProgramsinGreece, 2018).

Στην έρευνα που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής διατριβής της κας Δήμα (2020) σε 129 άτομα, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τόσο τα εσωτερικά κίνητρα (διά βίου μάθηση, απόκτηση νέων γνώσεων κ.ά.) όσο και τα εξωτερικά κίνητρα (αύξηση παραγωγικότητας και τυπικών προσόντων και ανέλιξη) είναι εξίσου σημαντικά και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Άλλα κίνητρα όπως η κοινωνική επαφή, η βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων και η βελτίωση των σχέσεων με την οικογένεια δεν φαίνεται να είναι τόσο ισχυρά όσο τα παραπάνω. Για τα εμπόδια, το πιο σύνηθες φαίνεται να είναι το απαιτητικό ωράριο καθώς δυστυχώς συνδυάζεται με τον αυξημένο επαγγελματικό φόρτο και τις έντονες οικογενειακές υποχρεώσεις.

Σε μία άλλη έρευνα αναφορικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων προέκυψε ότι ο οικονομικός παράγοντας είναι το σημαντικότερο εμπόδιο ενώ η οικογένεια και το κόστος μετακίνησης δεν αποτελεί επιβαρυντικό παράγοντα. Ωστόσο, φαίνεται πως υπάρχει και ο φόβος της αποτυχίας ως εμπόδιο ενώ το πιο ισχυρό κίνητρο είναι η αύξηση του εισοδήματος. Βέβαια, η εύρεση καλύτερης εργασίας φαίνεται πιο σταθερή μεταβλητή (Γκατζούνα, 2018).

Σύμφωνα με την Τζώτζου (2014), τα εμπόδια φαίνεται να είναι διαφορετικά στην περίπτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αφορούν κυρίως την έλλειψη επαφής, την ανασφάλεια και την ασάφεια ως προς τη μεθοδολογία. Με άλλα λόγια, διακρίνεται πως τα εμπόδια στην περίπτωση αυτή φαίνεται να ρίχνουν το βάρος τους σε πιο κοινωνικά ζητήματα, το οποίο δεν συμβαίνει στην περίπτωση της διά ζώσης εκπαίδευσης ενηλίκων.

Σε μία ποιοτική μελέτη 10 ενήλικων εκπαιδευόμενων στον Καναδά προέκυψε ότι (Flynn, Brown, Johnson, & Rodger, 2011) τα εμπόδια φαίνεται να είναι πάλι κάπως διαφορετικά αλλά σε ίδια βάση, όπως για παράδειγμα οι συχνές μετακομίσεις, που αποτελούν τμήμα των οικογενειακών υποχρεώσεων. Επιπλέον, ο φόβος της προσωπικής αποτυχίας φαίνεται να είναι επίσης σημαντικό εμπόδιο ενώ το ζήτημα της εναρμόνισης της προσωπικής ζωής σε περίπτωση εργασίας από το σπίτι έκανε την εμφάνισή του ως σημαντικό εμπόδιο και ενδεχομένως να χρειάζεται περαιτέρω εμβάθυνση ως ζήτημα, ειδικά τώρα που η πανδημία έχει μετατοπίσει κατά πολύ τον χώρο όπου λαμβάνει χώρα η εργασία.

Β' Μέρος

5. Σκοπός της εργασίας και μεθοδολογία της έρευνας

Μέχρι στιγμής έχουν αναλυθεί τόσο τα κίνητρα όσο και τα εμπόδια που βιώνουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Έτσι, η έρευνα που προτείνεται έχει αμιγώς επαληθευτική χροιά ενώ κρίθηκε σκόπιμη η εξέταση των ΚΔΒΜ προκειμένου να καταστεί σαφής τυχόν διαφοροποίηση που μπορεί να υπάρχει αλλά και διότι αφορά φορείς που απευθύνονται κατ' εξοχήν σε ενήλικες. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός της πρωτογενούς έρευνας μέσα από την ανάπτυξη των ερευνητικών ερωτημάτων και κατόπιν αναλύεται τόσο η μεθοδολογία όσο και η δειγματοληψία που ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση του εκπονήματος.

5.1. Ερευνητικά ερωτήματα & ερευνητικοί στόχοι

Σε κάθε ακαδημαϊκό εγχείρημα είναι ορθό πριν από την έναρξη της πρωτογενούς έρευνας να υπάρξει η εξεύρεση του ερευνητικού κενού, το οποίο με τη σειρά του θα καταδείξει τον σκοπό. Στην παρούσα διατριβή ο σκοπός είναι να μελετηθεί ο τρόπος σκέψης των ενήλικων εκπαιδευόμενων που παρακολουθούν προγράμματα σε Κέντρα Διά Βίου Μάθησης καθώς και η συμπεριφορά τους διότι και τα δύο αυτά χαρακτηριστικά αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες που σμιλεύουν την απόδοση και την επιτυχή ολοκλήρωση των προγραμμάτων αυτών.

Έτσι, βάσει του προαναφερθέντος σκοπού αλλά και της ευρύτερης θεματικής έχουν προκύψει διάφοροι βασικοί άξονες που άπτονται του θέματος. Ουσιαστικά πρόκειται για τις λέξεις κλειδιά που αποτελούν συνεκτικό κρίκο όλου του εγχειρήματος και είναι οι εξής: εκπαίδευση ενηλίκων, κίνητρα, εμπόδια και ΚΔΒΜ.

Έτσι, για αρχή, θα πρέπει να υπάρξει μία ανάλυση των παραπάνω όρων ώστε να τεθούν σαφείς στόχοι αλλά και σαφή όρια. Βάσει, λοιπόν, των εννοιών αλλά και του σκοπού προκύπτουν σταδιακά και οι ερευνητικοί στόχοι, οι οποίοι αναφέρονται ως εξής:

- Ο εντοπισμός της φύσης των κινήτρων των ενηλίκων μαθητών των ΚΔΒΜ
- Ο εντοπισμός των τυχόν εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εν λόγω εκπαιδευόμενοι στο εξεταζόμενο πλαίσιο
- Ο ορισμός των προβλημάτων αυτών σε περίπτωση που πράγματι υπάρχουν

Από τους ερευνητικούς στόχους με την αλλαγή της διατύπωσης προκύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα που θα αποτελέσουν τους βασικούς άξονες ανάλυσης των δεδομένων που θα παραχθούν μέσω της πρωτογενούς έρευνας.

A) Ποια είναι τα κίνητρα των ενήλικων μαθητών των ΚΔΒΜ;

B) Έχουν προβλήματα/ εμπόδια οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στα προγράμματα ΚΔΒΜ;

Γ) Αν έχουν, ποια είναι τα προβλήματα αυτά;

5.2. Ερευνητικό εργαλείο

Πριν από την ουσιαστική σύνθεση ενός ακαδημαϊκού πονήματος υπάρχει μία θεματική, ένα πεδίο ενδιαφέροντος. Στην εν λόγω περίπτωση το θέμα δημιουργήθηκε σε συνεννόηση με τον επιβλέποντα καθηγητή. Πρακτικά, η αρχική βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει καταστήσει σαφές πως η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα άκρως ιδιαίτερο ζήτημα καθώς αντιμετωπίζει διαφορετικό καθεστώς από την τυπική εκπαίδευση.

Έτσι, κρίθηκε σκόπιμη η εφαρμογή μιας ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης με μία πρωτογενή έρευνα ποσοτικού χαρακτήρα σε πλήθος εκπαιδευόμενων σε ΚΔΒΜ. Το δε ερευνητικό εργαλείο που θα αξιοποιηθεί για την έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο.

Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελεί το ερωτηματολόγιο της έρευνας «Διερεύνηση των αντιλήψεων ενηλίκων εκπαιδευόμενων για τα κίνητρα και τα εμπόδια που συναντούν κατά τη συμμετοχή τους σε Δημόσιο ΙΕΚ» (Φώσκολου, 2019). Όπως αναφέρει η ερευνήτρια, το εν λόγω εργαλείο εναρμονίζεται με τα πρότυπα δόμησης του μέσου άντλησης πρωτογενών πληροφοριών και ουσιαστικά περιέχει τις ερωτήσεις δημογραφικών πληροφοριών, τις ερωτήσεις κλειστού τύπου και τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου που παραχωρούν τη δυνατότητα ατομικής έκφρασης.

Πιο αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο έχει 9 αρχικές ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα. Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την ηλικία, το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης, την οικογενειακή κατάσταση και τον τόπο διαμονής σε σχέση με το Κέντρο Δια Βίου Μάθησης φοίτησης. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται μια εικόνα του προφίλ των συμμετεχόντων, πληροφορία που είναι απαραίτητη για τον σχολιασμό των τοποθετήσεων και την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Εν συνεχεία, υπάρχουν δύο μεγάλες κατηγορίες ερωτήσεων κορμού. Ουσιαστικά η μια κατηγορία ανιχνεύει τα κίνητρα συμμετοχής και περιέχει 13 μεταβλητές οι οποίες μπορούν να κινητοποιήσουν τους ενήλικες να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο τέλος της ενότητας υπάρχει η επιλογή «Άλλο» με τη δυνατότητα σύνταξης ελεύθερου κειμένου.

Αντίστοιχα η δεύτερη κατηγορία ακολουθεί την ίδια φιλοσοφία με την παραπάνω εμπεριέχοντας τα εμπόδια της συμμετοχής σε ένα τμήμα Κέντρου Δια Βίου Μάθησης. Στην συγκεκριμένη κατηγορία οι παράγοντες που κλήθηκαν να εκτιμήσουν οι συμμετέχοντες ήταν 18 στον αριθμό και στο τέλος υπήρχε η δυνατότητα διατύπωσης ελεύθερου κειμένου για την παράθεση παραγόντων που τυχόν δεν προβλέφθηκαν στην κατηγορία.

Και στις δύο βασικές κατηγορίες οι μεταβλητές εκτιμήθηκαν από τους ενήλικες εκπαιδευόμενους σύμφωνα με τη διαβάθμιση της κλίμακας Likert. Οι πολλαπλές επιλογές περιέλαβαν τις παρακάτω εναλλακτικές από τις οποίες μπορούσε να επιλεγεί μόνο η μια:

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Αξίζει να αναφερθεί πως τα ερευνητικά ερωτήματα και το εργαλείο της έρευνας είναι άμεσα συνδεδεμένα και αποτελούν τη φυσική ροή της εξέλιξης μιας ερευνητικής διαδικασίας. Για τον λόγο αυτό οφείλεται να διατυπωθεί ρητά πως τα ερευνητικά ερωτήματα δομήθηκαν με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την αντίστοιχη ανάπτυξη της έκθεσης που χρησιμοποίησε αρχικά το εργαλείο. Η Φώσκολου (2019) πρότεινε τον βασικό διαχωρισμό των δύο μεγάλων κατηγοριών, κίνητρα και εμπόδια, και τη χρήση αυτού ως κατευθυντήρια γραμμή για τη διατύπωση των ερωτημάτων και τη δόμηση του ερευνητικού εργαλείου. Με άξονα αυτό το εγχείρημα και με τις κατάλληλες προσαρμογές έγινε η διαμόρφωση της ερευνητικής διαδικασίας της παρούσας Μείζονος Διπλωματικής Διατριβής.

5.3. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Πρακτικά, η έρευνα υλοποιήθηκε χάρη στο Google Forms ενώ η φόρμα ήταν ανοιχτή για συμπλήρωση για διάστημα δύο εβδομάδων από 12/4/22 – 27/4/22. Ο υπερσύνδεσμος διαμοιράστηκε διά ζώσης και στα 5 ΚΔΒΜ που αναφέρονται παρακάτω ενώ πρόκειται για δειγματοληψία ευκολίας. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ενώπιον του συντάκτη σε ποσοστό τουλάχιστον 50% και ο χρόνος συμπλήρωσης ήταν περίπου τα δέκα λεπτά.

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως πριν από την υλοποίηση της έρευνας υπήρξε μία πιλοτική έρευνα ώστε να εντοπίσει αστοχίες ή αδυναμίες που ενδεχομένως υπήρξαν με σκοπό την ομαλή διεξαγωγή των ερευνών. Στην παρούσα φάση το αρχικό εργαλείο συμπληρώθηκε από 4 εκπαιδευόμενους και ζητήθηκε η γνώμη τους σχετικά με τη δομή του. Οι αλλαγές που έλαβαν χώρα δεν επέτρεψαν την συμπερίληψη των αρχικών αυτών απαντήσεων στην τελική καταμέτρηση του δείγματος.

Για την ανάλυση των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας αξιοποιήθηκε το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPSS (Έκδ. 24) για τη χρήση τόσο της περιγραφικής όσο και της επαγωγικής στατιστικής. Πιο αναλυτικά, υπήρξε ανάλυση των συγκεντρώσεων ανά ερώτηση καθώς και ο αντίστοιχος σχολιασμός ενώ σε δεύτερη φάση υπάρχει εξαγωγή πινάκων συσχέτισης με σκοπό την εξεύρεση τυχόν σχέσεων, θετικών ή αρνητικών, ανάμεσα στις μεταβλητές.

Τέλος, θα υπάρξει μία σειρά από παρατηρήσεις που θα οργανωθούν κατά θεματικό άξονα προκειμένου να καταγραφούν τα τελικά συμπεράσματα της διατριβής καθώς και τα νέα ζητήματα που αξίζουν να ερευνηθούν, δηλαδή τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

5.4. Δείγμα

Σε μια δειγματοληπτική έρευνα αποτελεί βασικό αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού το μέγεθος του δείγματος που θα αποτελέσει το σύνολο των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Ασφαλώς η αύξηση του δείγματος αποτελεί μέθοδο εξασφάλισης της εγκυρότητας αλλά η μέθοδος επιλογής αυτού είναι εξίσου σημαντικός παράγοντας για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και την αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού (Χαλικιάς, 2016).

Για τη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληπτική μέθοδος της δειγματοληψίας ευκολίας (convenience sampling). Ουσιαστικά κάθε εκπαιδευόμενος

που βρέθηκε τη μέρα της διεξαγωγής της έρευνας στο αντίστοιχο κέντρο είχε την ευκαιρία να συμμετέχει στη διαδικασία. Ο λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος είναι οι περιοριστικοί παράγοντες του πλαισίου διεξαγωγής της έρευνας. Οι λόγοι που αποτελούν τροχοπέδη σε μια πιο δομημένη μέθοδο επιλογής δείγματος είναι ο παράγοντας της χρονικής πίεσης και η έλλειψη χρηματοδότησης στις ερευνητικές διαδικασίες που διεξάγονται στο πλαίσιο Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων.

Συνολικά συγκεντρώθηκαν 116 ερωτηματολόγια. Ο αριθμός αυτός αποτελεί το δείγμα της έρευνας δηλαδή το σύνολο των ατόμων που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στη διαδικασία. Από το πλήθος αυτό οι 84 ήταν γυναίκες, οι 31 άντρες και 1 συμμετέχων δεν απάντησε για το φύλο του. Αναφορικά με την ηλικία του δείγματος αξίζει να αναφερθεί πως σχεδόν οι 4 στους 10 ήταν ανάμεσα σε 23 και 32 έτη ενώ 40 άτομα ανέφεραν πως ανήκουν στην αμέσως επόμενη ηλικιακή ομάδα των 33 - 42 ετών.

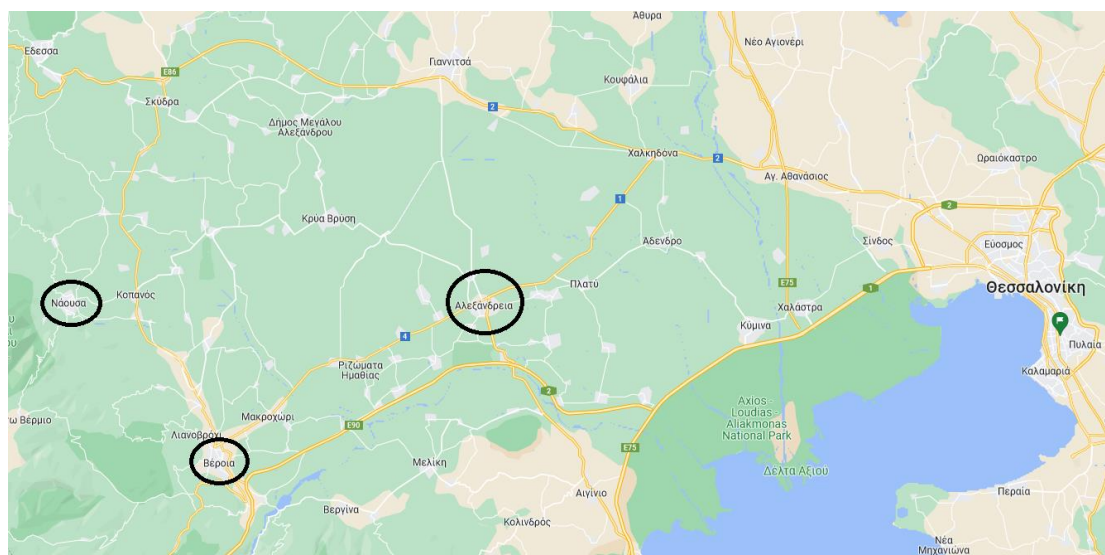
6. Αποτελέσματα της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο θα υπάρξει μία στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά θα σχολιαστούν οι συγκεντρώσεις ανά μεταβλητή του ερευνητικού εργαλείου ενώ στη συνέχεια θα υπάρξει μία επαγωγική στατιστική και πιο ειδικά θα γίνει λόγος για τον δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha καθώς και κάποιες συσχετίσεις μεταβλητών προκειμένου να εξαχθούν πιο ειδικά συμπεράσματα για το προφίλ των ενήλικων εκπαιδευόμενων.

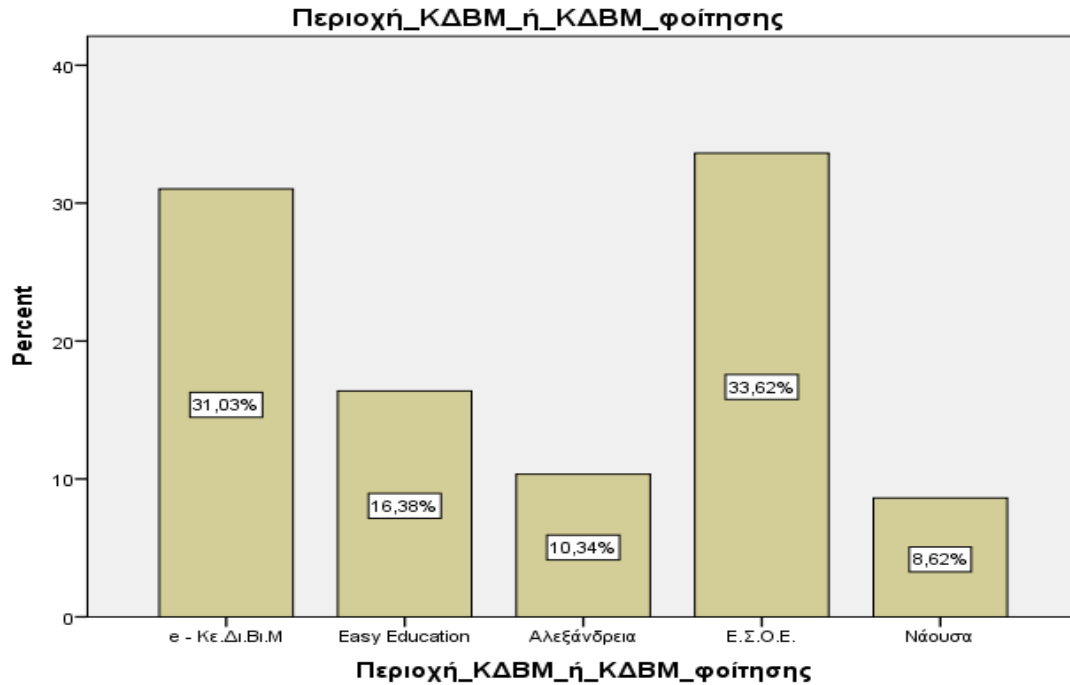
Περιγραφική Στατιστική

Ακολουθεί ανάλυση και σχολιασμός των συγκεντρώσεων ανά μεταβλητή του ερωτηματολογίου. Οι μεταβλητές αθροιστικά είναι 36. Στην αρχή ήταν 37, ωστόσο δεν υπήρξε καμία απάντηση στο τελευταίο ερώτημα με τίτλο: «Άλλο εμπόδιο που αντιμετωπίζετε (προαιρετικά):»

Περιοχή ΚΔΒΜ ή ΚΔΒΜ φοίτησης



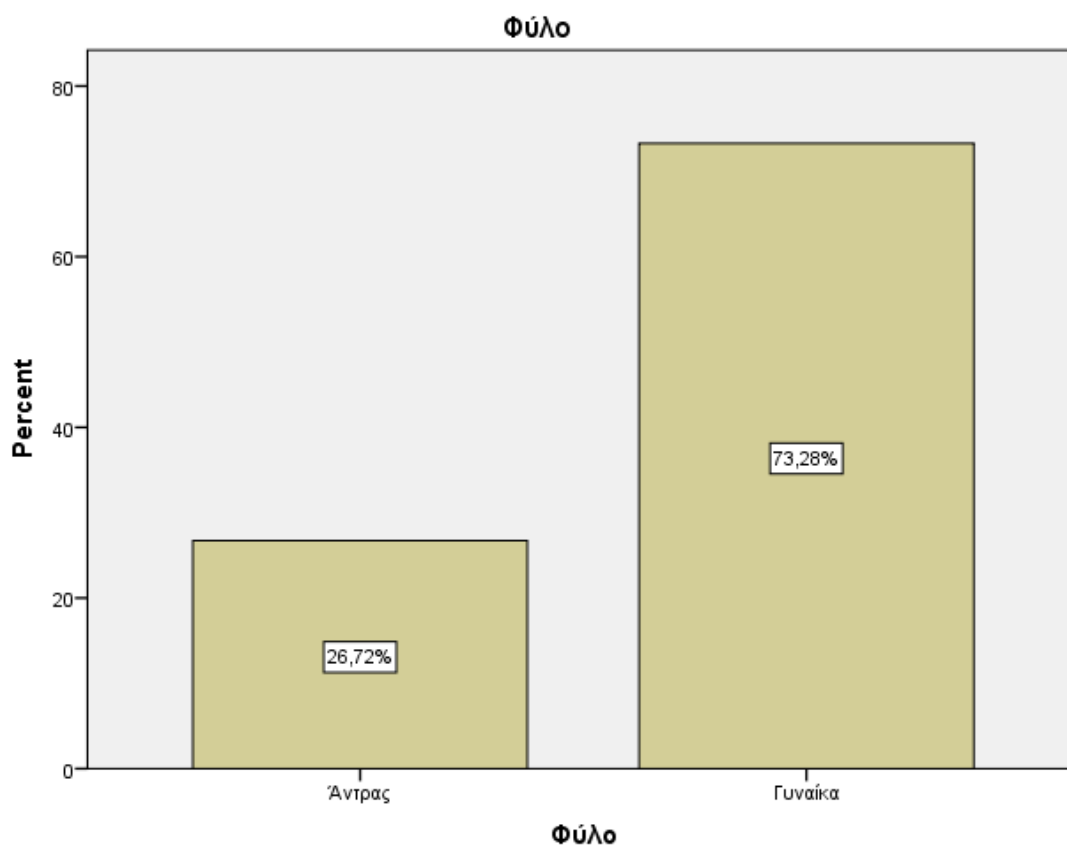
Ο παραπάνω χάρτης καταδεικνύει τη γεωγραφική εγγύτητα των περιοχών, το οποίο αποτελεί χαρακτηριστικό της δειγματοληψίας ευκολίας.



Η παρούσα ερώτηση αποτελεί την πρώτη ερώτηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα κλήθηκε να απαντήσει αν είναι εγγεγραμμένο σε ΚΔΒΜ στην Νάουσα, την Αλεξάνδρεια ή σε κάποιο από τα τρία ΚΔΒΜ της Βέροιας που συμμετείχαν στην έρευνα. Το μεγαλύτερο ποσοστό, περίπου το ένα τρίτο δηλαδή, απάντησε πως προέρχεται από την Ε.Σ.Ο.Ε. ενώ περίπου στο ίδιο ποσοστό είναι αυτοί του e-Κε.Δι.Βι.Μ. Η Αλεξάνδρεια συγκέντρωσε περίπου 10%, όσους δηλαδή και η Νάουσα, ενώ το ΚΔΒΜ Easy Education είχε υψηλό ποσοστό, 16,38%. Το παραπάνω γράφημα θα μπορούσε να διαφοροποιηθεί και να αναφέρει τα ποσοστά ανά πόλη, όπως διακρίνεται παρακάτω:

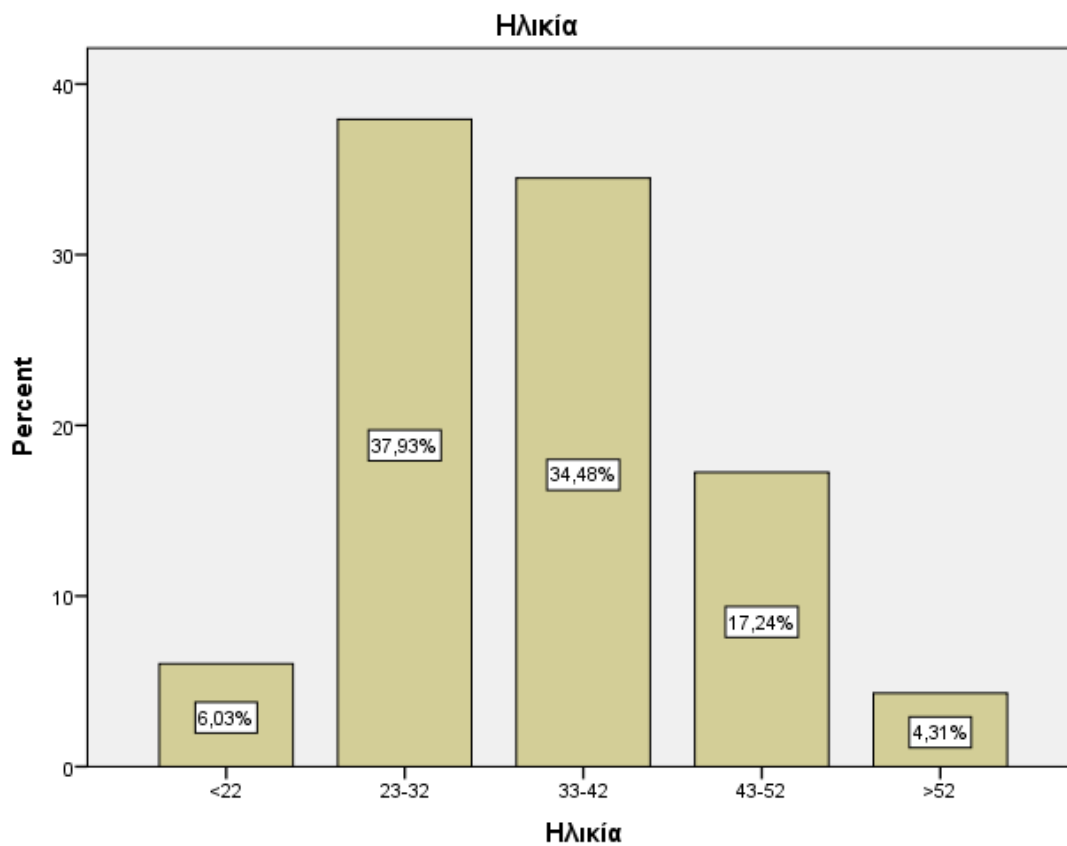


Φύλο



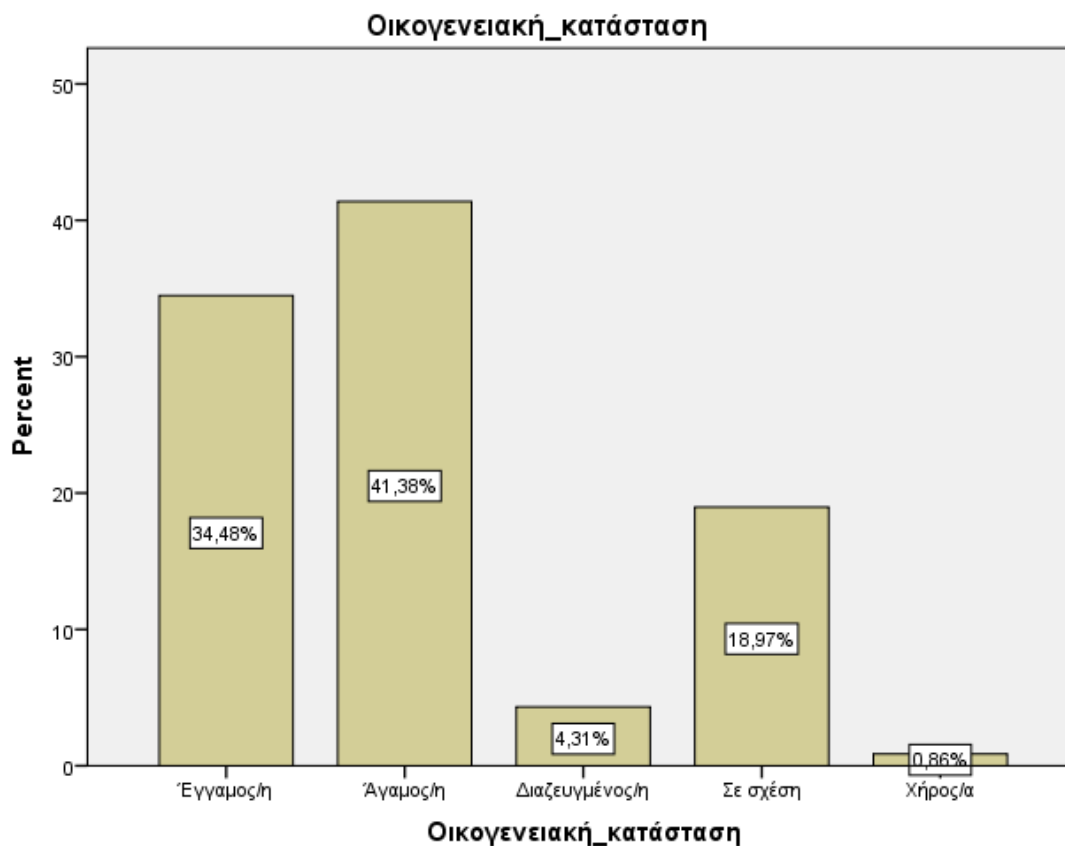
Στο σημείο αυτό γίνεται λόγος για το φύλο των εκπαιδευόμενων. Οι πιθανές απαντήσεις ήταν τρεις (άντρας/ γυναίκα/ δεν επιθυμώ να απαντήσω) και στο παρακάτω διάγραμμα διακρίνεται το γεγονός ότι περίπου τα τρία τέταρτα του δείγματος αποτελούνται από γυναίκες ενώ το ένα τέταρτο από άντρες. Δεν υπήρξε κάποια στατιστική μονάδα που να μην επιθυμεί να απαντήσει σε αυτήν την ερώτηση. Το δείγμα φαίνεται πως είναι ως επί το πλείστο γυναικοκρατούμενο.

Ηλικία



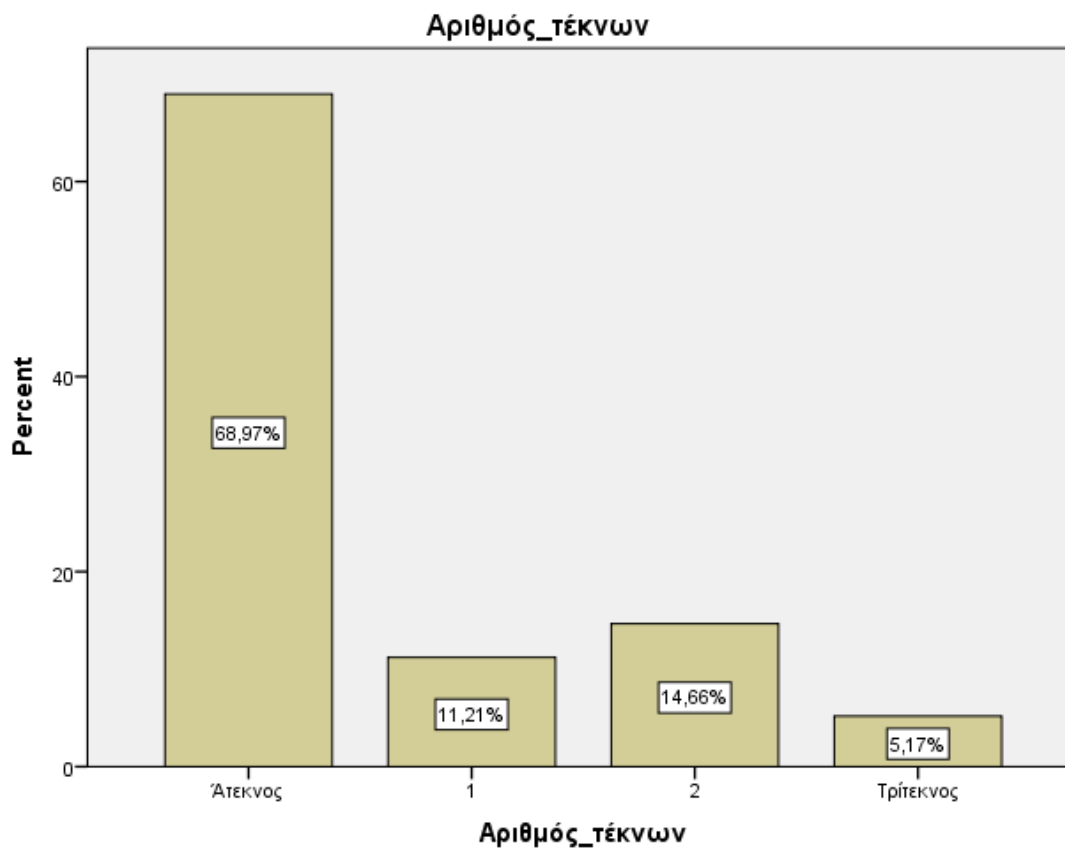
Στο παρόν σημείο το δείγμα έπρεπε να απαντήσει αναφορικά με την ηλικία του. Από τις διαθέσιμες επιλογές φαίνεται πως περίπου οι 4 στους 10 είναι νεαρής ηλικίας, από 22 μέχρι 32 ετών, ενώ η αμέσως επόμενη ομάδα με υψηλότερο ποσοστό (34,48%) είναι αυτή των 33-42. Στη συνέχεια, το 17,24% συγκεντρώθηκε στη βαθμίδα 43-52. Τα άκρα, δηλαδή άτομα ηλικίας κάτω των 22 ετών και άνω των 52, έχουν παρόμοια ποσοστά περί το 5%. Διακρίνεται, λοιπόν, ότι το δείγμα αφορά κατά κύριο λόγο νέους ανθρώπους.

Οικογενειακή κατάσταση



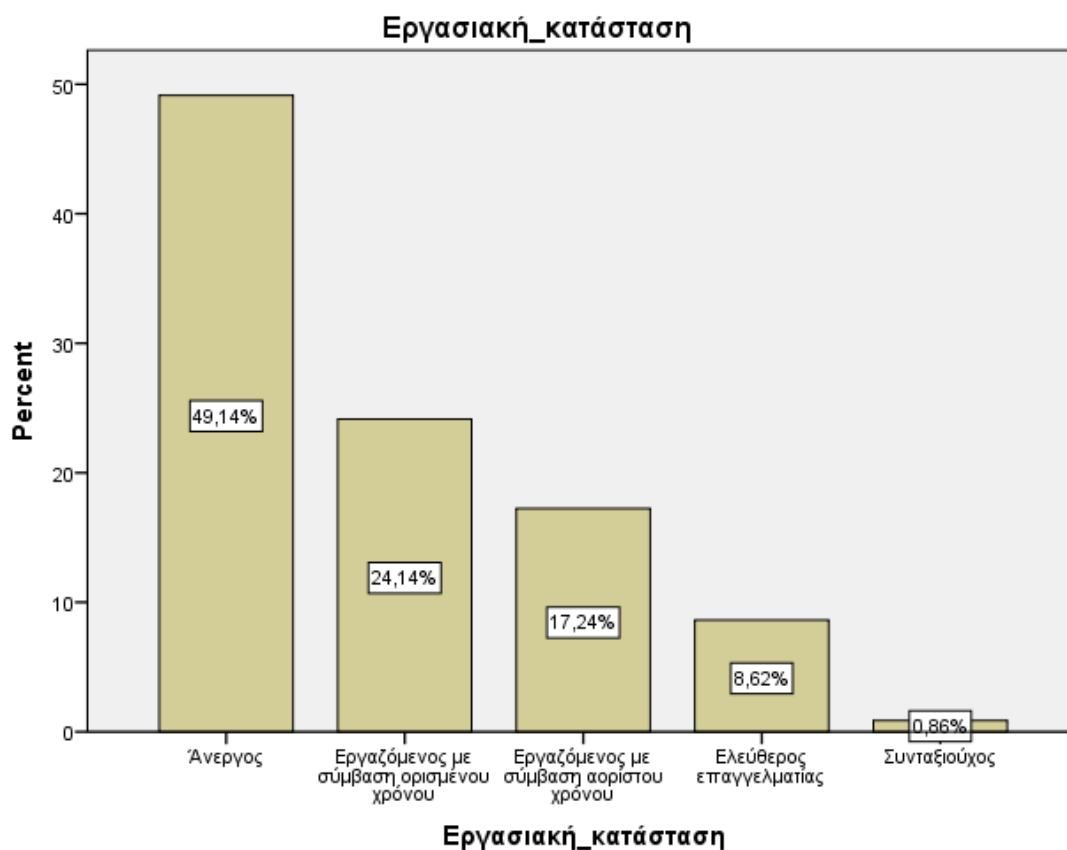
Η οικογενειακή κατάσταση είναι μία άλλη μεταβλητή η οποία εξετάζεται συχνά στις έρευνες. Στην παρούσα περίπτωση, το μεγαλύτερο ποσοστό (41,38%) είναι οι άγαμοι ενώ η αμέσως επόμενη υψηλότερη συγκέντρωση είναι αυτή των έγγαμων με 34,48%. Σε σχέση είναι περίπου το 20% του δείγματος ενώ στην κατηγορία «Χήρος/α» είναι μόλις μία στατιστική μονάδα. Τέλος, η κατάσταση «διαζευγμένος/η» είναι λιγότερο από το 5%. Ουσιαστικά, διακρίνεται πως το δείγμα είναι είτε σε σχέση είτε χωρίς σχέση, επίσημα ή ανεπίσημα. Το υψηλό ποσοστό ατόμων σε σχέση μπορεί να αιτιολογηθεί, εν μέρει φυσικά, και από τη χαμηλή ηλικία του δείγματος.

Αριθμός τέκνων



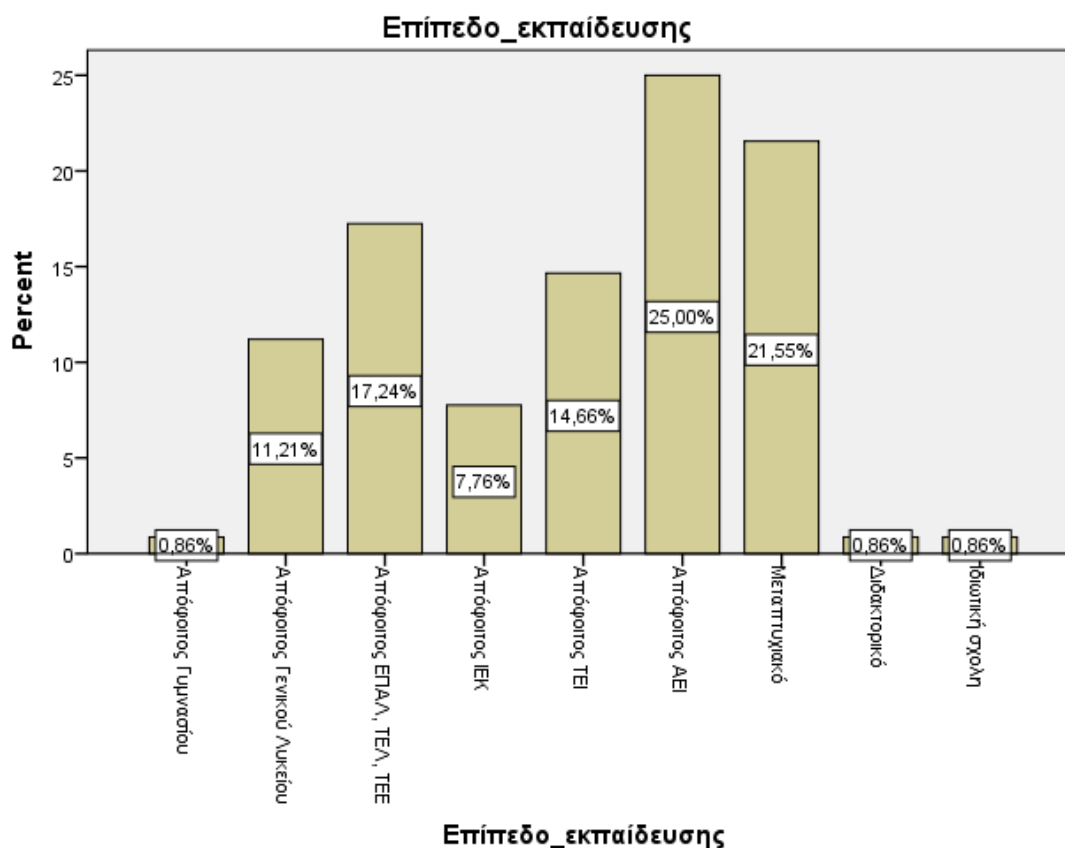
Σε αυτό το σημείο το πεδίο εστίασης της μεταβλητής αφορούσε τον αριθμό των παιδιών του δείγματος. Η συντριπτική πλειοψηφία συγκέντρωσε περίπου το 70% απαντώντας πως δεν έχει παιδιά ενώ αυτοί με ένα ή δύο τέκνα αθροιστικά αποτελούν το ένα τέταρτο του δείγματος. Οι τρίτεκνοι συγκεντρώνουν ένα χαμηλό ποσοστό της τάξης του 5,17% ενώ αξίζει να αναφερθεί πως δεν υπήρξαν πολύτεκνοι στο δείγμα.

Εργασιακή κατάσταση



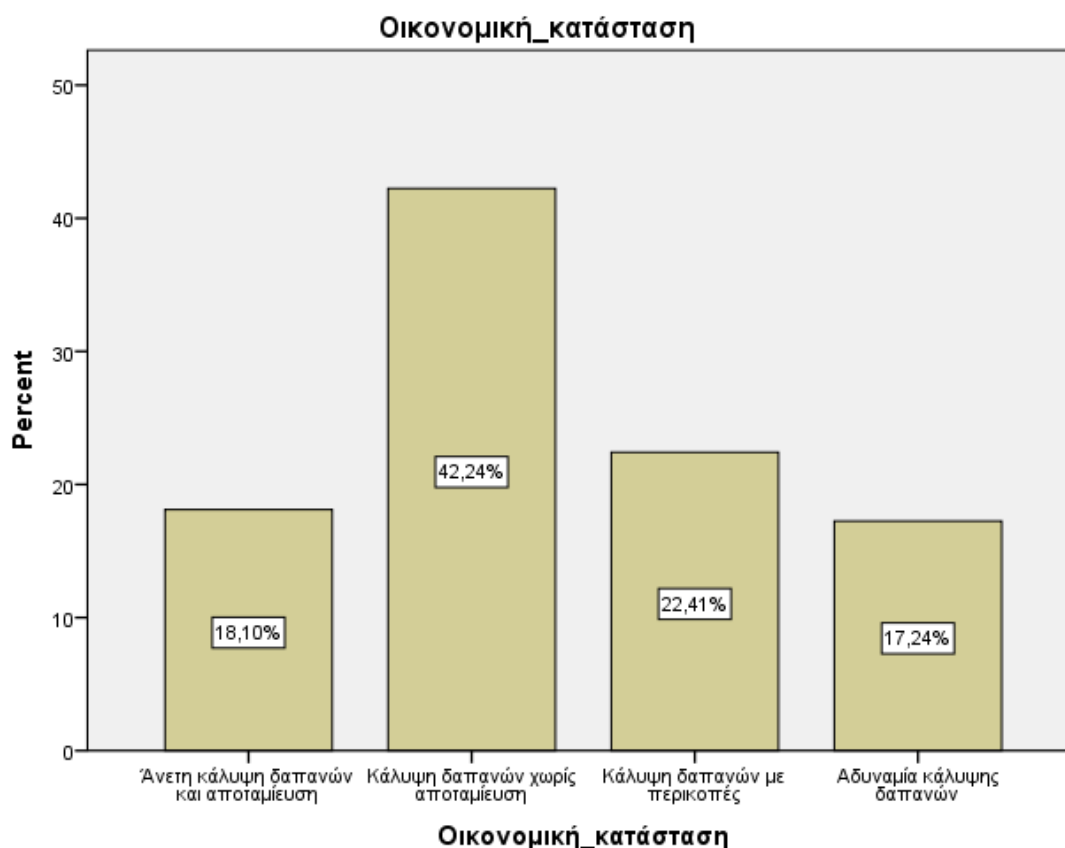
Για την εργασιακή κατάσταση παρατηρείται πως το μισό δείγμα βρίσκεται σε ανεργία. Πιο συγκεκριμένα παρατηρείται μία ιδιόμορφη κατανομή του δείγματος με τους μισούς να βρίσκονται εκτός εργασίας, το ένα τέταρτο του δείγματος με σύμβαση ορισμένου χρόνου ενώ 17,24% και το 8,62 με σύμβαση αορίστου χρόνου και σε ελεύθερο επάγγελμα αντίστοιχα. Μόλις το 0,86% είναι συνταξιούχοι. Γενικότερα, το καθεστώς εργασίας δεν φαίνεται ιδιαίτερα ευόωνο καθώς σε πλήρη και μόνιμη απασχόληση φαίνεται να είναι κάτω από το μισό του δείγματος, το οποίο είναι σε ηλικία εργασίας βάσει της ελληνικής νομοθεσίας.

Επίπεδο εκπαίδευσης



Το επίπεδο εκπαίδευσης αποτέλεσε μία από τις μεταβλητές με τις περισσότερες τιμές που μπορούσε να πάρει. Πιο αναλυτικά, ο λόγος που έπρεπε να υπάρξει ακρίβεια στη μέτρηση του επιπέδου εκπαίδευσης είναι το γεγονός ότι πρέπει να καταστεί σαφές τελικά το ποιοι επιλέγουν τα ΚΔΒΜ προκειμένου να συνεχίσουν να εκπαιδεύονται διά βίου. Τα υψηλότερα ποσοστά είναι αυτά των αποφοίτων πανεπιστημιακής εκπαίδευσης με 25% και οι κάτοχοι μεταπτυχιακών διπλωμάτων με 21,55%. Οι κάτοχοι διδακτορικού, οι κάτοχοι βεβαίωσης ιδιωτικής σχολής και οι απόφοιτοι Γυμνασίου συγκεντρώνουν μόνο από μία στατιστική μονάδα. Αν το διάγραμμα αυτό ληφθεί υπόψη συνδυαστικά με το παραπάνω τότε δημιουργείται μία δυσοίωνα και θλιβερή εικόνα με τεράστιο μέρος του δείγματος να είναι πλήρως καταρτισμένο και, δυστυχώς, χωρίς εργασιακή σχέση.

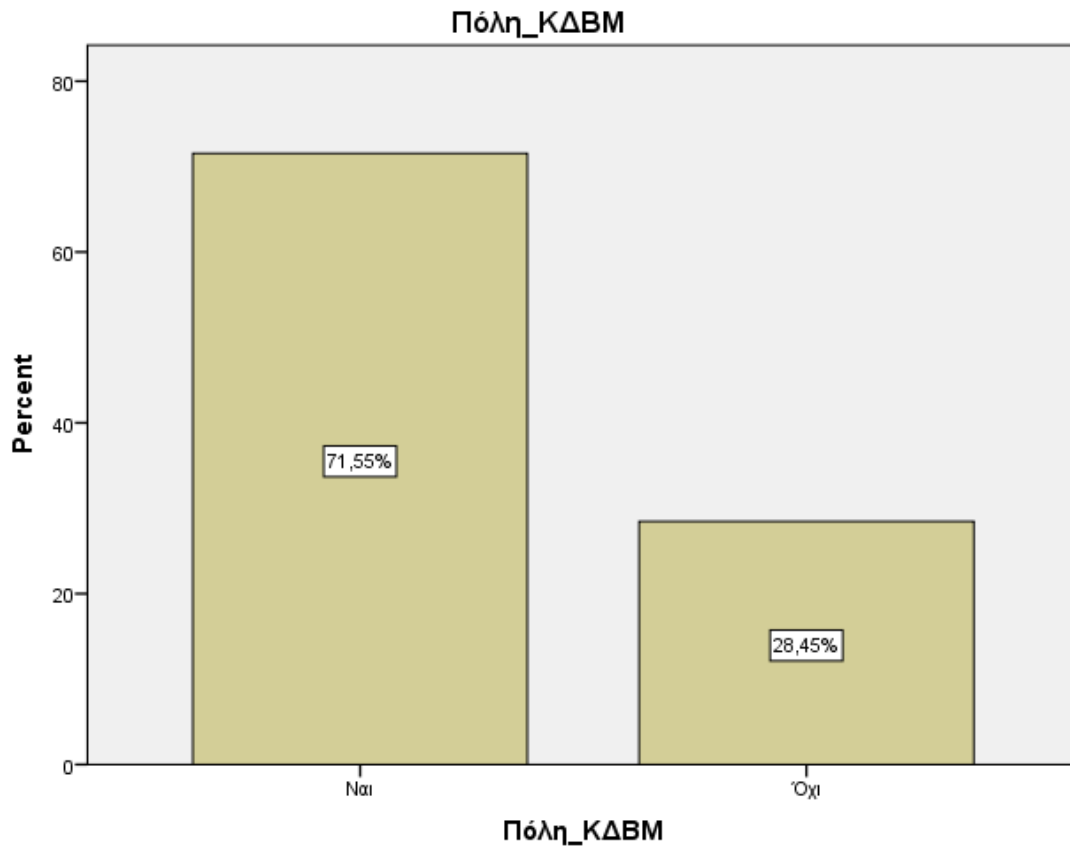
Οικονομική κατάσταση



Η οικονομική κατάσταση είναι ένα από τα πιο δύσκολα ζητήματα στη μέτρηση καθώς δεν είναι εύκολο να εκμαιεύσεις οικονομικά στοιχεία. Αυτός είναι και ο λόγος που οι διαθέσιμες τιμές της μεταβλητής (βαθμός ελευθερίας) αφορά τη δυνατότητα κάλυψης αναγκών και όχι απόλυτα ποσά καθώς η διαβίωση είναι πολυδύναμη κατάσταση ενώ ο πληθωρισμός πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην τελική εκτίμηση.

Στη συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται πως πάνω από 4 στους 10 είναι σε θέση καλύψουν τις ανάγκες τους χωρίς να μπορούν όμως να αποταμιεύσουν ενώ περίπου οι 2 στους 10 καταφέρουν τόσο την επιτυχή διαβίωση όσο και την αποταμίευση. Ωστόσο, το 40% περίπου των συμμετεχόντων, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, δεν καταφέρνει να καλύψει τις ανάγκες του, καταδεικνύοντας συγκεντρωτικά μία ήπια οικονομική δυσχέρεια για το σύνολο του δείγματος.

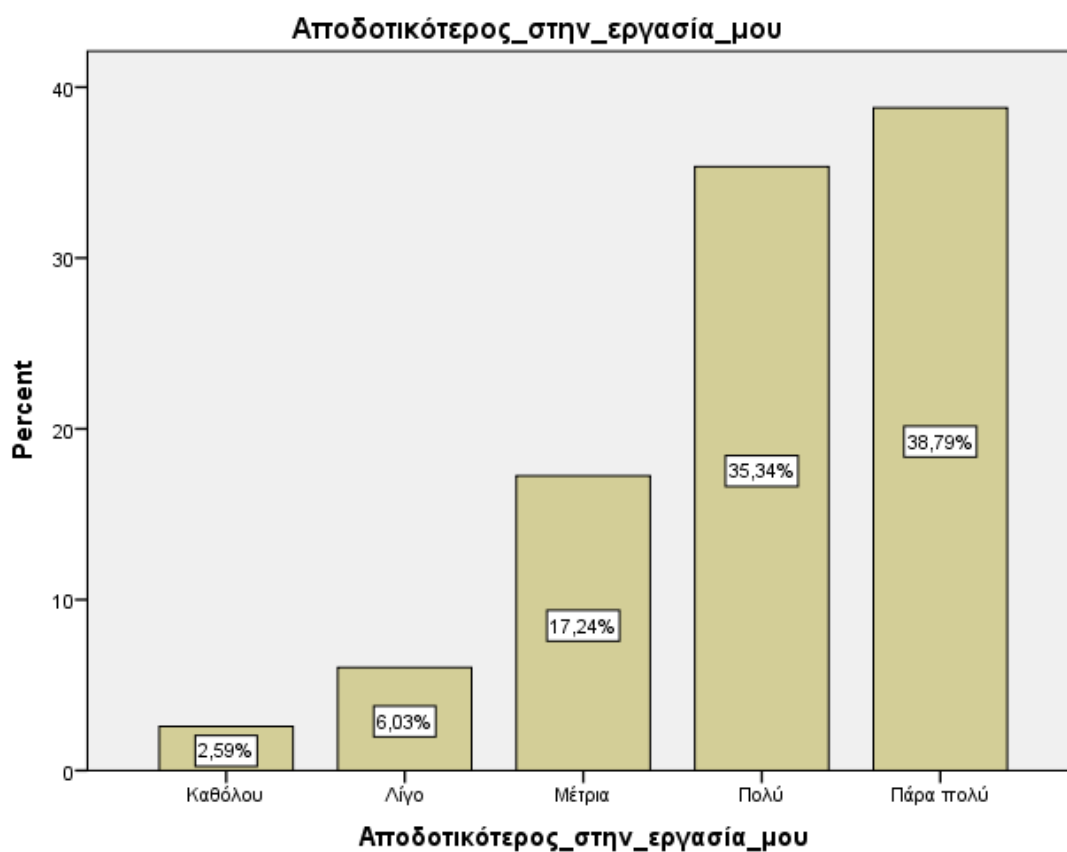
Διαμένετε στη πόλη όπου βρίσκεται το ΚΔΒΜ που έχετε εγγραφεί;



Καθώς το ζήτημα της απόστασης έχει ήδη θιγεί παραπάνω κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση η παρούσα ερώτηση δεν θα μπορούσε να είχε παραληφθεί από το ερευνητικό εργαλείο. Σε συμφωνία, λοιπόν, με τα δεδομένα του Α' μέρους, πράγματι οι περισσότεροι είναι εγγεγραμμένοι στο ΚΔΒΜ της περιοχής κατοικίας τους. Πιο αναλυτικά, το 71,55% δήλωσε πως διαμένει στην πόλη όπου βρίσκεται το ΚΔΒΜ που έχει εγγραφεί ενώ το υπόλοιπο 28,45% αναφέρει πως δεν διαμένει στην πόλη όπου παρακολουθεί το πρόγραμμα του ΚΔΒΜ.

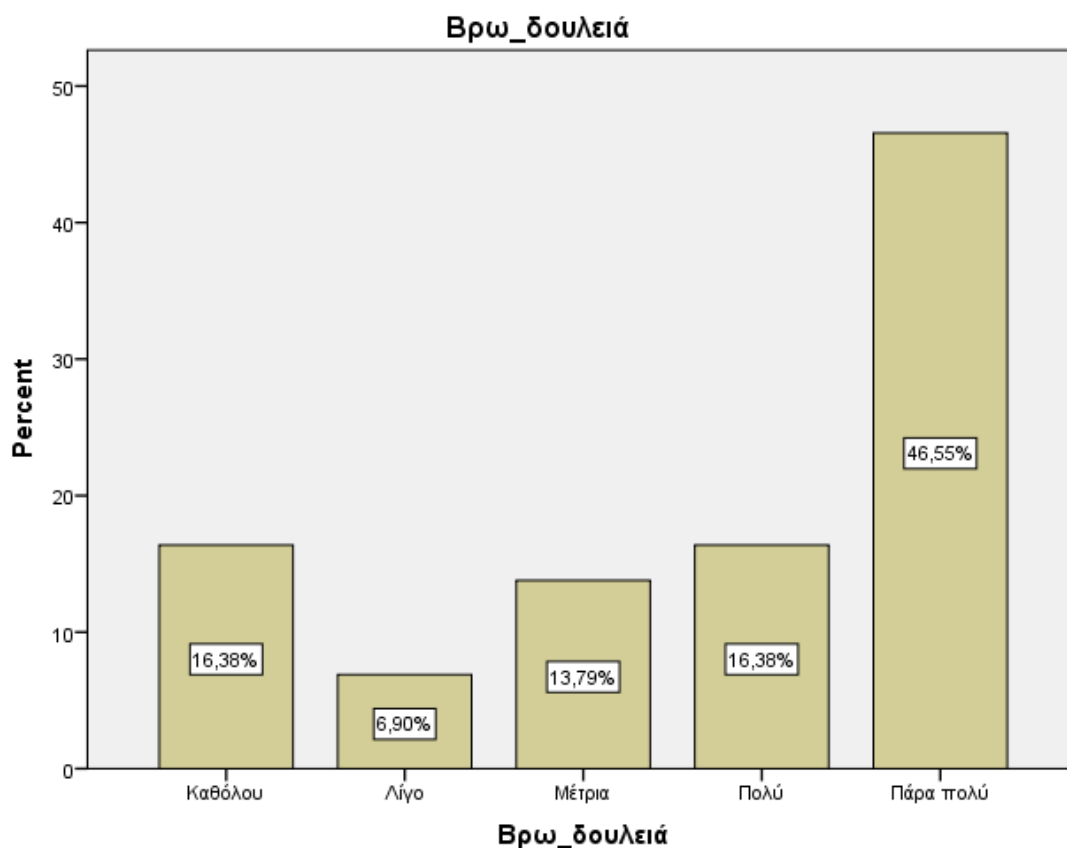
Στο ΚΑΒΜ σπουδάζω: [Για να γίνω αποδοτικότερος στην εργασία μου.]

Η παρακάτω ενότητα 14 ερωτήσεων αφορά τα κίνητρα των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν 13 ερωτήσεις σε μορφή πλέγματος πολλαπλών επιλογών με προκαθορισμένη πτυχή που εξετάζεται ενώ μία τελευταία ερώτηση αφορά κάποιον άλλο λόγο για τον οποίο ο ερωτώμενος συμμετέχει στο πρόγραμμα.



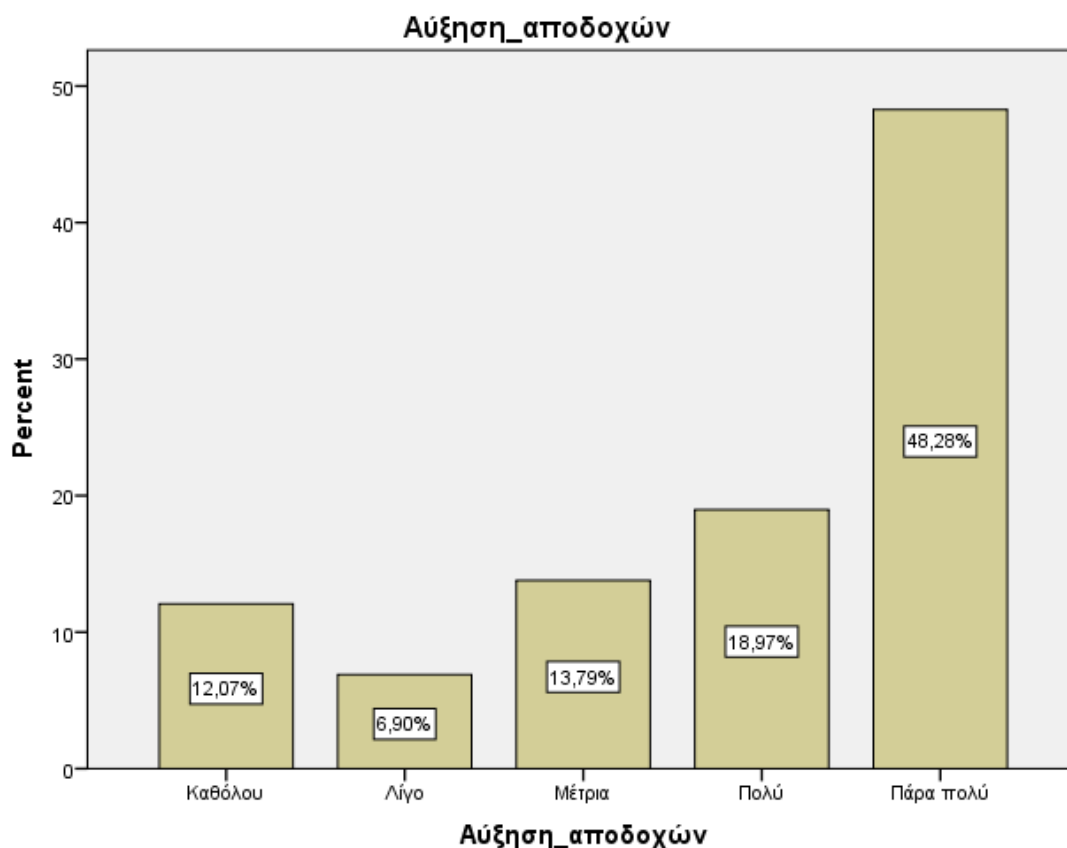
Στην παρούσα ερώτηση η απόδοση στην εργασία τέθηκε ως κίνητρο. Υπάρχει σαφής μετατόπιση της συγκέντρωσης στον θετικό άξονα με τα τρία τέταρτα του δείγματος να αναφέρουν πως πράγματι λιγότερο ή περισσότερο είναι εγγεγραμμένοι σε πρόγραμμα για να γίνουν πιο αποδοτικοί στην εργασία τους. Λιγότερο από 10% διαφωνεί λιγότερο ή περισσότερο με την παραπάνω διατύπωση ενώ το 17,24% έλαβε τη μεσαία θέση.

Στο ΚΔΒΜ σπουδάζω: [Για να βρω δουλειά.]



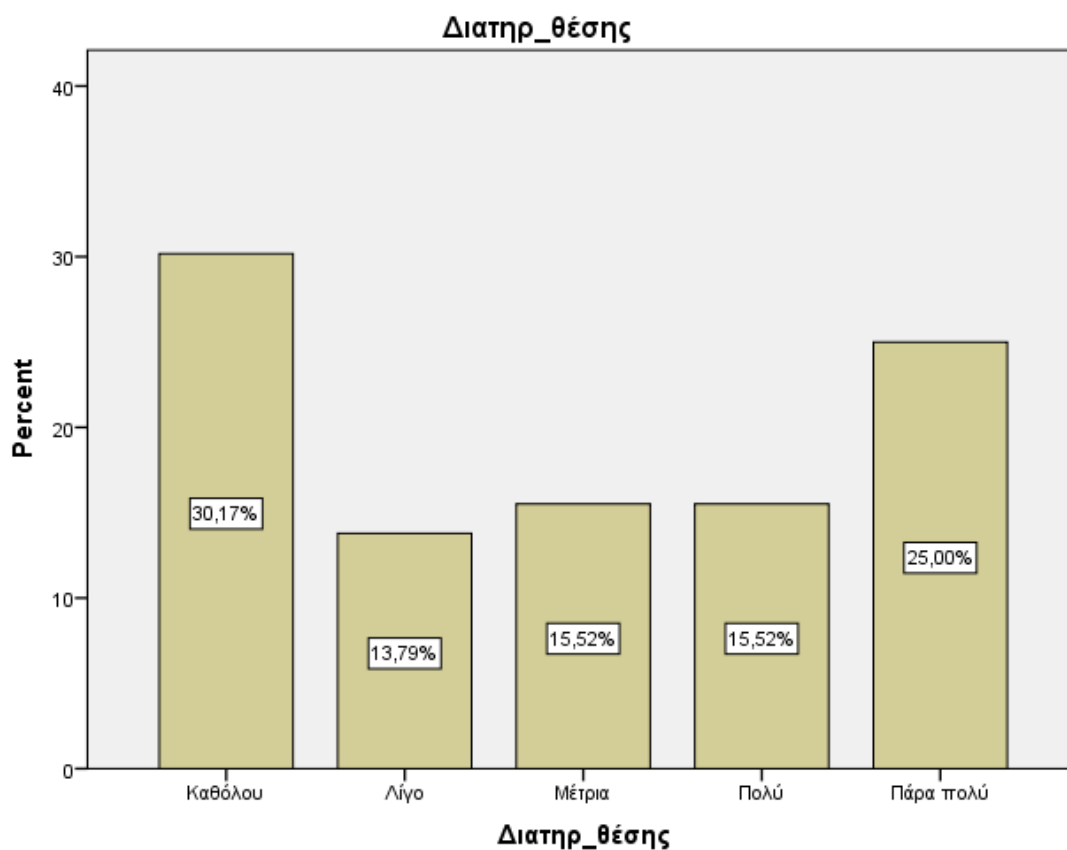
Η εύρεση εργασίας ήταν το σημείο εστίασης της παρούσας ερώτησης. Περίπου τα δύο τρίτα του δείγματος φαίνεται να αναφέρουν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό πως σπουδάζουν στο ΚΔΒΜ προκειμένου να εξασφαλίσουν μια δουλειά ενδεχομένως. Το 13,79% δεν έλαβε θέση, τηρώντας μία ουδέτερη απάντηση ενώ περίπου οι 2 στους 10 διαφωνούν με αυτήν την προσέγγιση. Οι παραπάνω απαντήσεις είναι εν μέρει λογικές και αναμενόμενες καθώς μεγάλο μέρος του δείγματος βρίσκεται σε στάδιο αναζήτησης εργασίας.

Στο ΚΔΒΜ σπουδάζω: [Για να αυξήσω τις οικονομικές αποδοχές μου.]



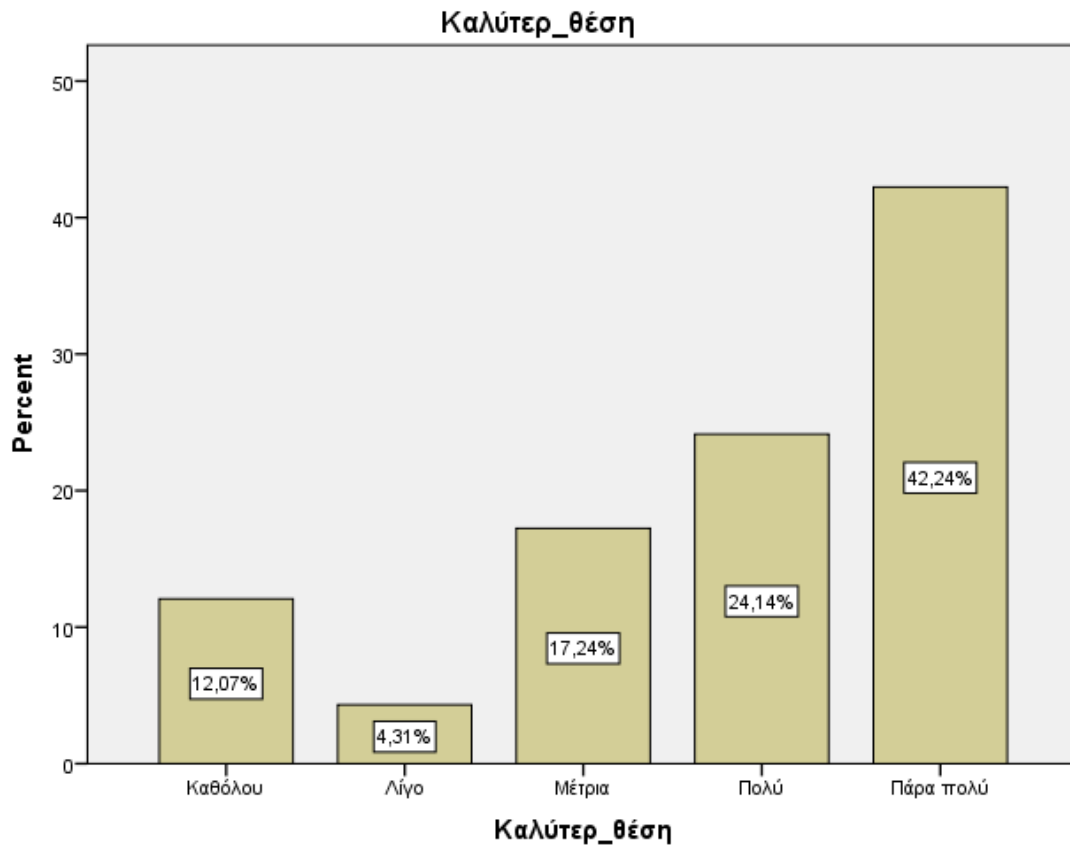
Στο σημείο αυτό εξετάστηκε το ενδεχόμενο αύξησης των οικονομικών απολαβών ως κίνητρο για την εγγραφή σε προγράμματα από ΚΒΔΜ. Φαίνεται πως ένα μικρό ποσοστό (12,07%) αναφέρει πως δεν αποτελεί κίνητρο για το ίδιο η αύξηση των οικονομικών αποδοχών ενώ στη συνέχεια υπάρχει αμιγώς αυξητική τάση. Περίπου το 19% ανέφερε πως οι οικονομικές αποδοχές επηρεάζουν την φοίτησή τους ενώ περίπου το μισό δείγμα ανέφερε πως ταυτίζεται έντονα με την άποψη ότι η αύξηση αποδοχών αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό κριτήριο για τις σπουδές στα ΚΔΒΜ.

Στο ΚΑΒΜ σπουδάζω: [Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου.]



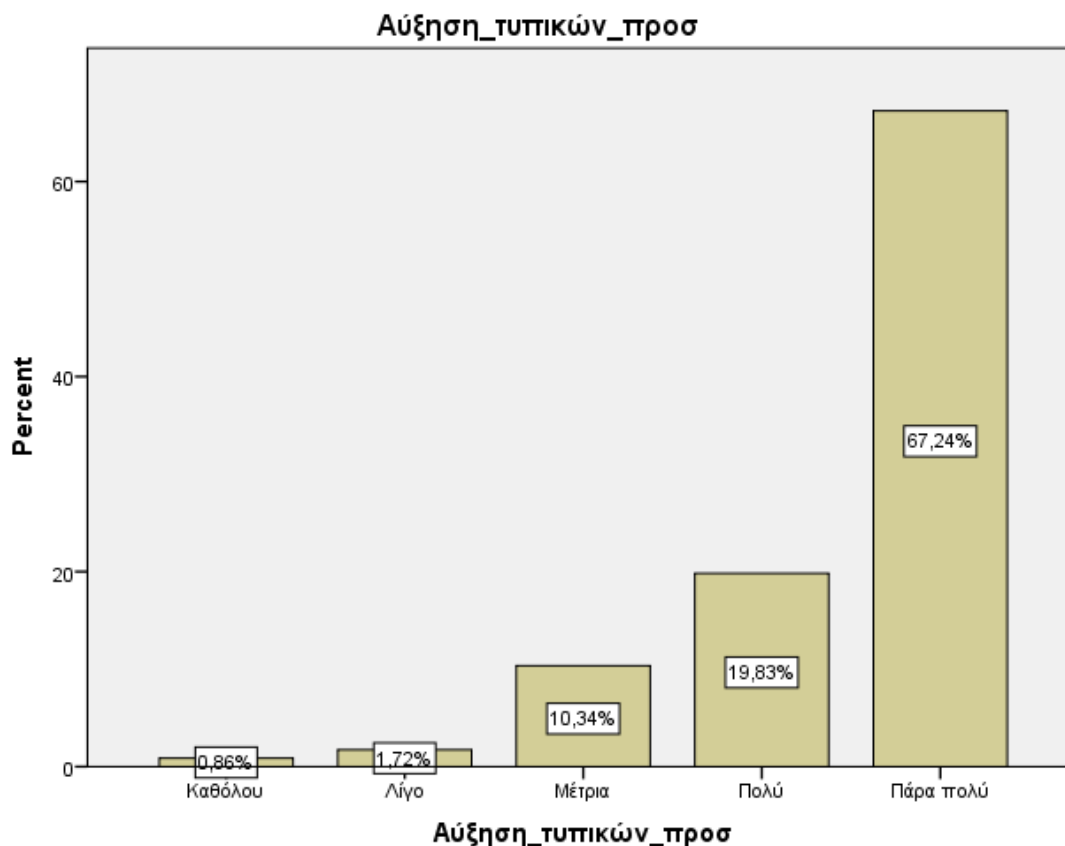
Η διατήρηση της θέσης εργασίας παρουσιάζει μία πολικότητα ως μεταβλητή καθώς τα άκρα αθροιστικά συγκεντρώνουν πάνω από το 55% του δείγματος με υψηλότερη συγκέντρωση στο του «Καθόλου» (30,17%) και έπειτα αυτό στο «Πάρα πολύ». Οι υπόλοιπες τρεις επιλογές είναι σχεδόν ισόποσες σε συγκέντρωση περίπου στο 15%, καταδεικνύοντας πως η διατήρηση της θέσης επηρεάζει έντονα ή καθόλου.

Στο ΚΔΒΜ σπουδάζω: [Για να βρω μια καλύτερη θέση εργασίας.]



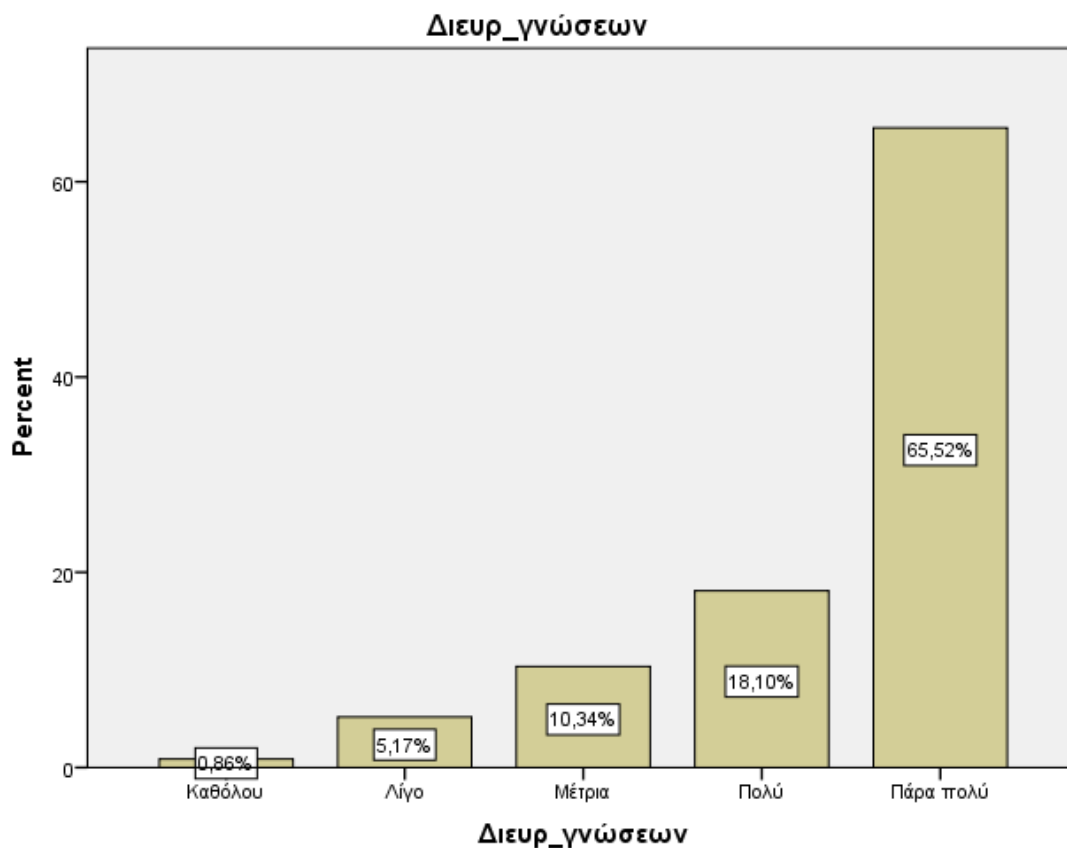
Η βελτίωση της θέσης εργασίας αποτέλεσε το αντικείμενο μελέτης αυτής της μεταβλητής. Το μεγαλύτερο ποσοστό, πάνω από 4 στους 10 ανέφεραν πως είναι σημαντικό κίνητρο ενώ περίπου το ένα τέταρτο του δείγματος ανέφερε πως είναι όντως κίνητρο για αυτούς. Πρακτικά, τα δύο τρίτα ανέφεραν πως αποτελεί κίνητρο σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ενώ το 17,24% δεν έλαβε θέση. Τέλος, το 16,38% ανέφερε πως δεν συμφωνεί ή συμφωνεί λίγο με τη διατύπωση ότι η καλύτερη θέση εργασίας αποτελεί λόγο που σπουδάζουν σε ΚΔΒΜ.

Στο ΚΔΒΜ σπουδάζω: [Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα.]



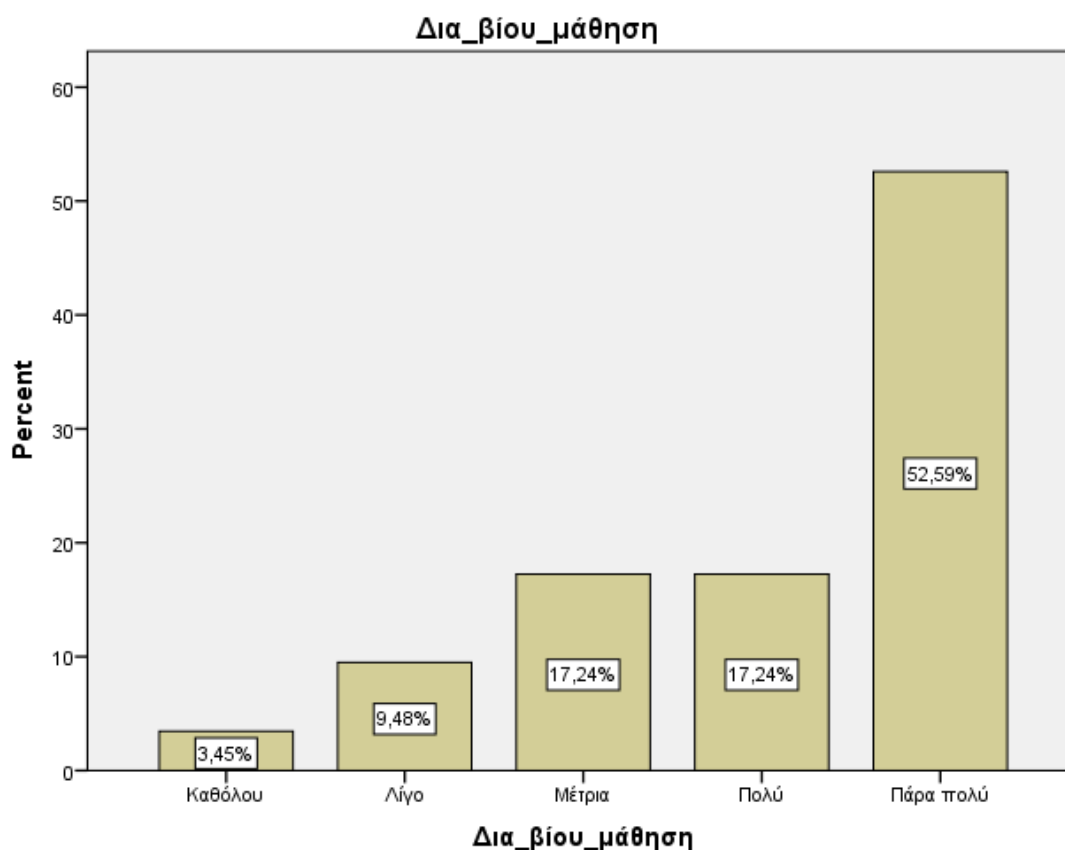
Η αύξηση των τυπικών προσόντων φαίνεται να αποτελεί την ερώτηση που δημιούργησε τη μεγαλύτερη σύμπνοια καθώς αθροιστικά οι 9 στους 10 απάντησαν πως σπουδάζουν στα ΚΔΒΜ προκειμένου να αυξήσουν τα τυπικά προσόντα τους. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η κατάσταση που επικρατεί με τα υψηλά ποσοστά ανεργίας ενδεχομένως να εξωθεί το δείγμα στην αντίπερα όχθη, αναζητώντας την εξασφάλιση μέσα από την αύξηση των τυπικών προσόντων και την κατοχύρωση πιο ισχυρής εργασιακής θέσης.

Στο ΚΔΒΜ σπουδάζω: [Για να διευρύνω τις γνώσεις μου.]



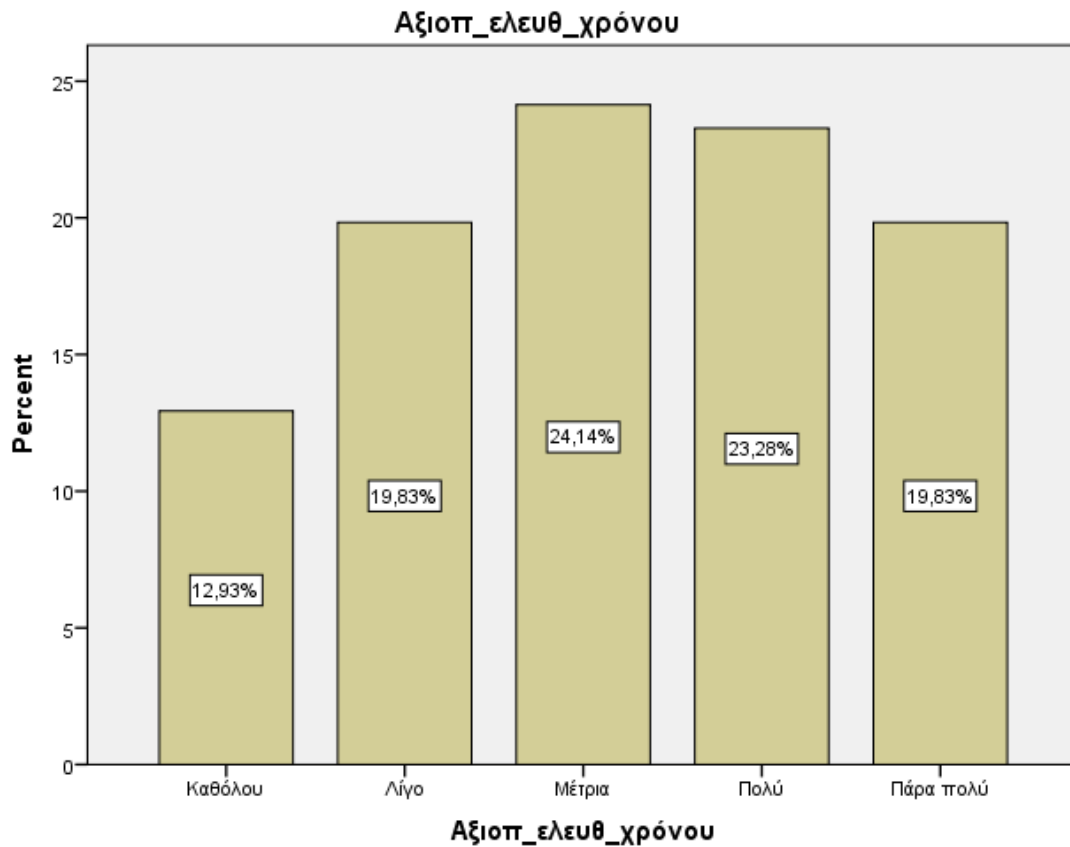
Η διεύρυνση των γνώσεων ως κίνητρο ήταν από τις ερωτήσεις που παρουσίασαν πολύ υψηλή συγκέντρωση στον έναν πόλο. Πιο συγκεκριμένα, περίπου το 83% ανέφερε πως πράγματι σπουδάζει στο ΚΔΒΜ για να διευρύνει τις γνώσεις του σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ενώ αυτοί που δεν συμφωνούν καθόλου ή συμφωνούν λίγο με τη διατύπωση αυτή αθροιστικά ανέρχονται στο 6% περίπου. Τέλος, το 10,34% έχει τηρήσει τη μεσαία στάση.

Στο ΚΔΒΜ σπουδάζω: [Γιατί πιστεύω ότι η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη μας τη ζωή.]



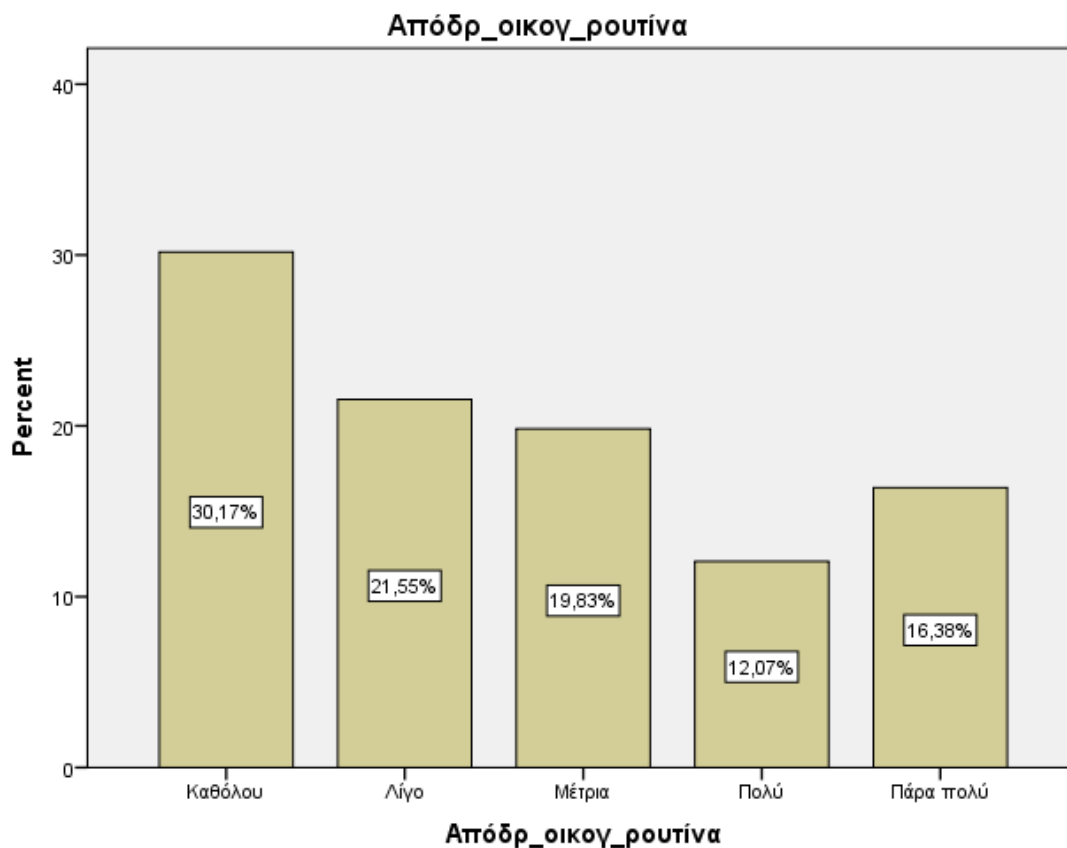
Σε αυτό το σημείο το δείγμα κλήθηκε να δηλώσει το κατά πόσο συμφωνεί στο ότι η διά βίου μάθηση αποτελεί κίνητρο. Η πλειοψηφία του δείγματος, 52,59%, ανέφερε πως συμφωνεί πάρα πολύ με αυτή τη διατύπωση ενώ το 17,24% ότι συμφωνεί πολύ. Ακριβώς ίδιο ήταν το ποσοστό της μέτριας συμφωνίας ενώ στο αρνητικό άκρο τα ποσοστά καθορίστηκαν στο 3,45% για την έντονη διαφωνία και το 9,48% για την ήπια διαφωνία. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι η διά βίου μάθηση αποτελεί κίνητρο εγγραφής σε προγράμματα ΚΔΒΜ.

Στο ΚΑΒΜ σπουδάζω: [Για αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου μου.]



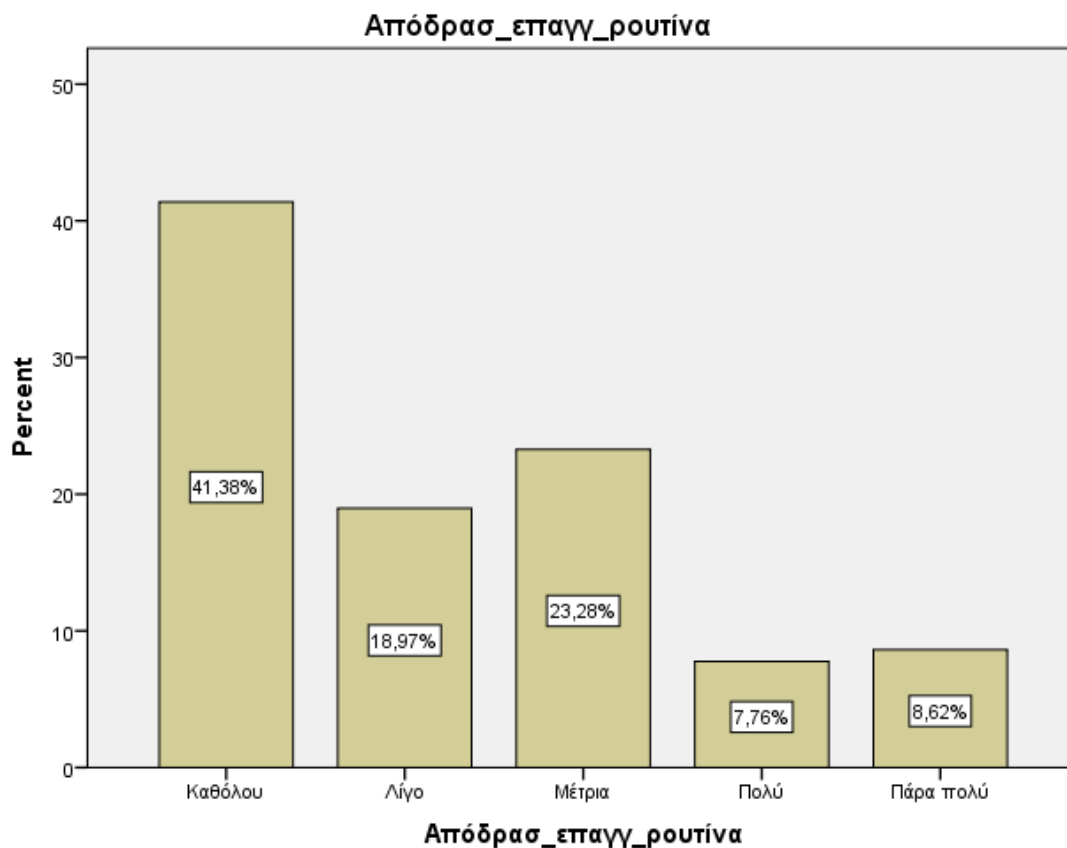
Η μεταβλητή της αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου είναι από αυτές που δημιουργούν μία διαφορετική εικόνα πριν καν γίνει η περιγραφική ανάλυση. Παρατηρείται μία σχεδόν ισοβαρής κατανομή του δείγματος με τα ποσοστά της κάθε τιμής να είναι περίπου στο 20%, εκτός από την έντονη διαφωνία που έχει ποσοστό περίπου 13%. Τα παραπάνω δεδομένα καταδεικνύουν πως η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου ενδεχομένως δεν αποτελεί κίνητρο ή είναι κίνητρο ήπιας έντασης.

Στο ΚΑΒΜ σπουδάζω: [Για να ξεφύγω από την οικογενειακή ρουτίνα.]



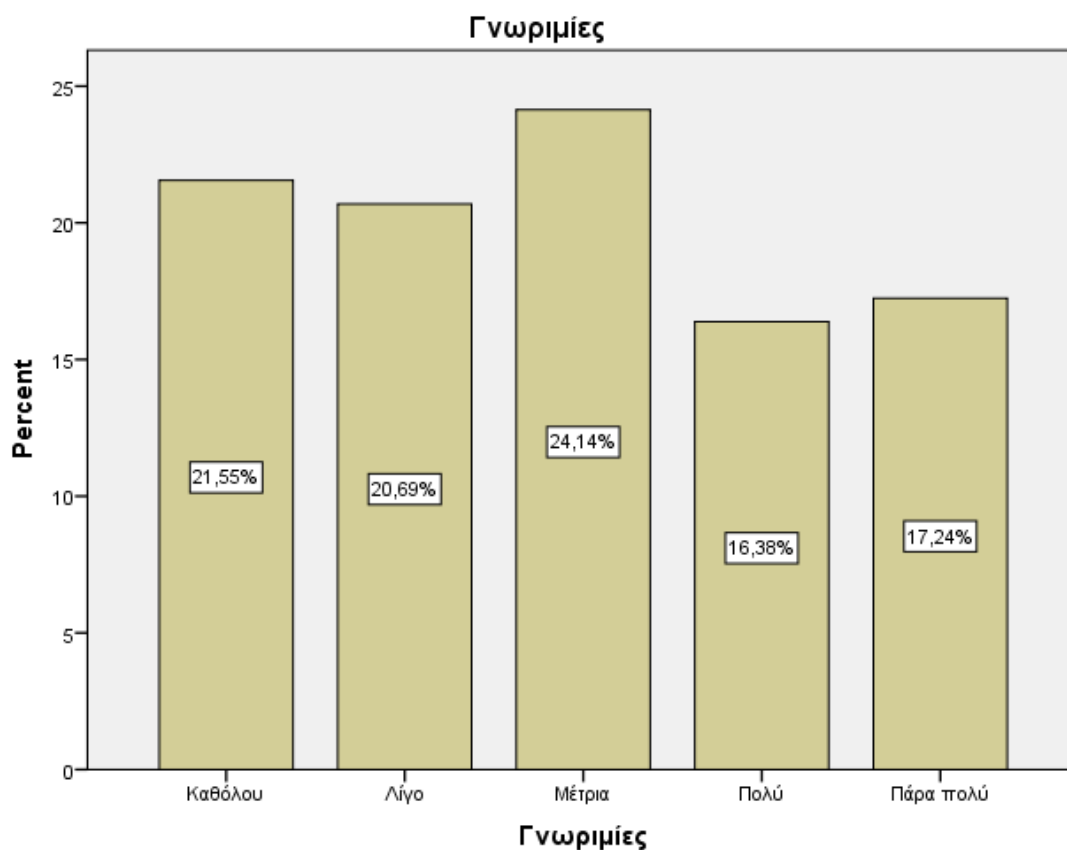
Η απόδραση από την οικογένεια ήταν από τις ερωτήσεις που το δείγμα συγκεντρώθηκε στον αρνητικό πόλο του άξονα καθώς η πλειοψηφία, 51,72%, απάντησε "καθόλου» και «λίγο» ενώ περίπου το 20% απάντησε «μέτρια». Φυσικά, δεν έλειψαν αυτοί που απάντησαν «πολύ» σε ποσοστό 12,07% και «πάρα πολύ» σε ποσοστό 16,38%. Αυτού του είδους οι συγκεντρώσεις καταδεικνύουν πως η διαφυγή από την οικογενειακή ρουτίνα δεν αποτελεί πάγιο κίνητρο του δείγματος.

Στο ΚΔΒΜ σπουδάζω: [Για να ξεφύγω από την επαγγελματική ρουτίνα.]



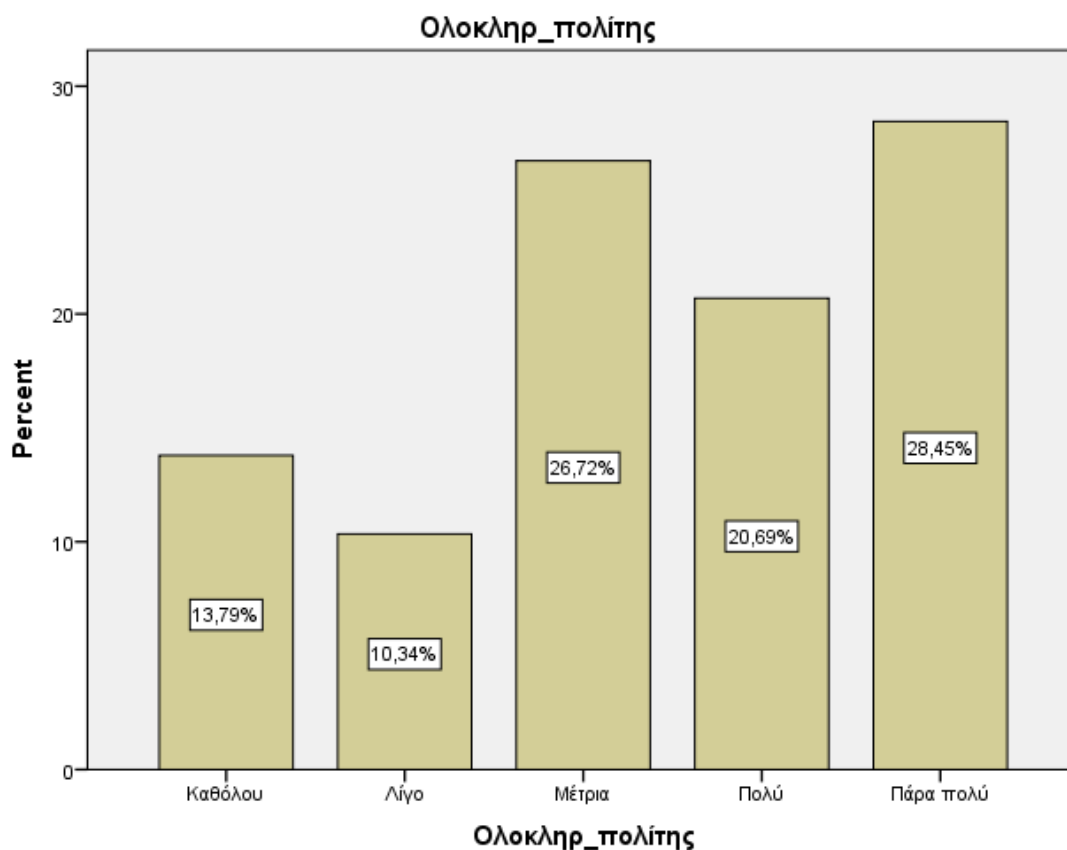
Η απόδραση από την επαγγελματική ρουτίνα αποτέλεσε το σημείο εξέτασης της παρούσας μεταβλητής. Τα δε αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν εντυπωσιακά καθώς το 41,38% απάντησε στην ακραία αρνητική θέση ενώ στην αμέσως επόμενη συγκεντρώθηκε το 18,97% του δείγματος. Η δε μεσαία θέση ανήλθε στο 23,28%, με τη θετική στάση – ακραία ή μη- να ανέρχονται αθροιστικά στο 16,38%. Αυτού του είδους οι συγκεντρώσεις φανερώνουν πως η απόδραση από την επαγγελματική ρουτίνα δεν είναι κίνητρο εγγραφής σε πρόγραμμα ΚΔΒΜ, ενδεχομένως επειδή η διαφυγή από τη ρουτίνα τις περισσότερες φορές νοείται ως διασκέδαση και όχι ως εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Στο ΚΑΒΜ σπουδάζω: [Για να γνωρίσω καινούργια άτομα.]



Η γνωριμία νέων ανθρώπων ως κίνητρο ήταν μία από τις μεταβλητές που παρουσίασαν ισοβαρή κατανομή του δείγματος, με λίγο αυξημένη συγκέντρωση της μέτριας επιλογής (24,14%) και τα υπόλοιπα ποσοστά περίπου στο 20%. Αυτού του είδους η εικόνα φανερώνει πως οι νέες γνωριμίες αποτελούν μεν κίνητρο αλλά όχι απαραίτητα ισχυρό και όχι απαραίτητα καθολικό.

Στο ΚΔΒΜ σπουδάζω: [Για να γίνω πιο ολοκληρωμένος πολίτης.]

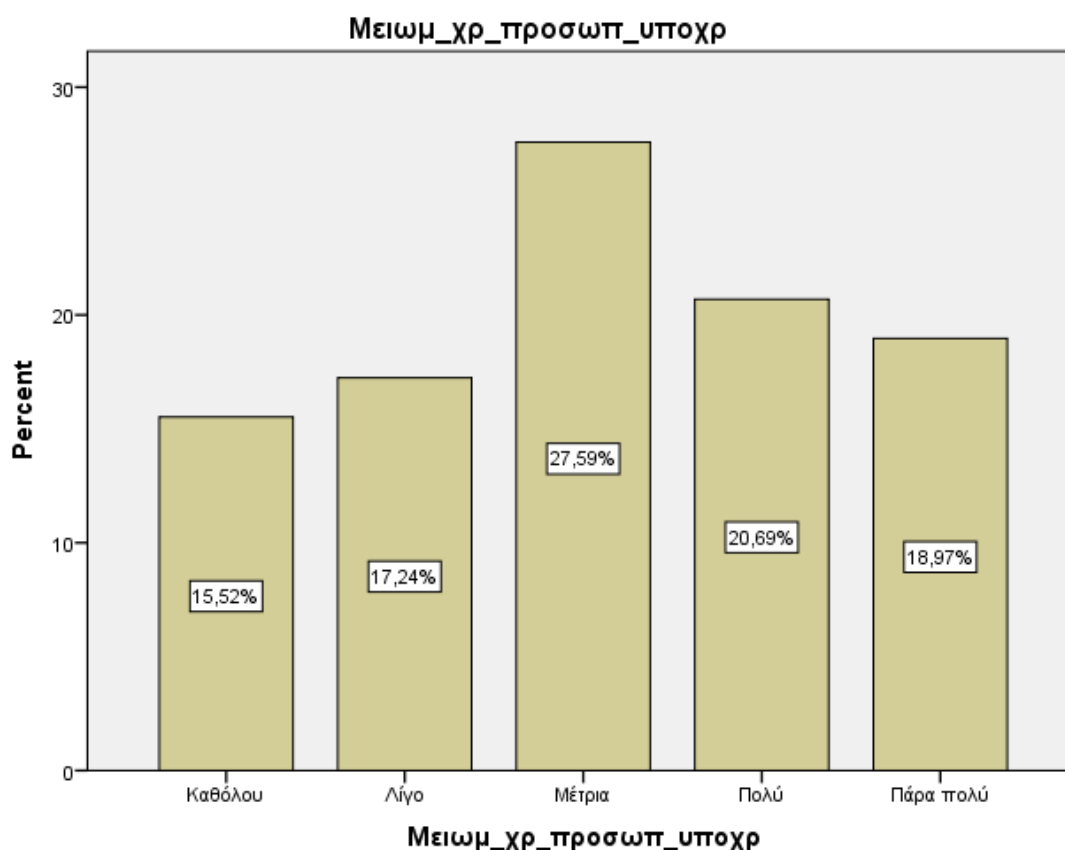


Στο παρόν σημείο εξετάζεται το αίσθημα της ολοκλήρωσης ως πολίτης υπό το πρίσμα του κινήτρου. Το ένα τέταρτο του δείγματος απάντησε «μέτρια» ενώ το 13,79% απάντησε «καθόλου». Περίπου το 10% των στατιστικών μονάδων απάντησαν «λίγο» ενώ η θετική στάση συνολικά συγκέντρωσε το 50% περίπου του δείγματος, φανερώνοντας πως το δείγμα εκτιμάει ότι μέσα από την εγγραφή σε πρόγραμμα φοίτησης από ΚΔΒΜ γίνεται πιο ολοκληρωμένος πολίτης και λειτουργεί πραγματικά ως κίνητρο.

Άλλος λόγος που σπουδάζετε (προαιρετικά):

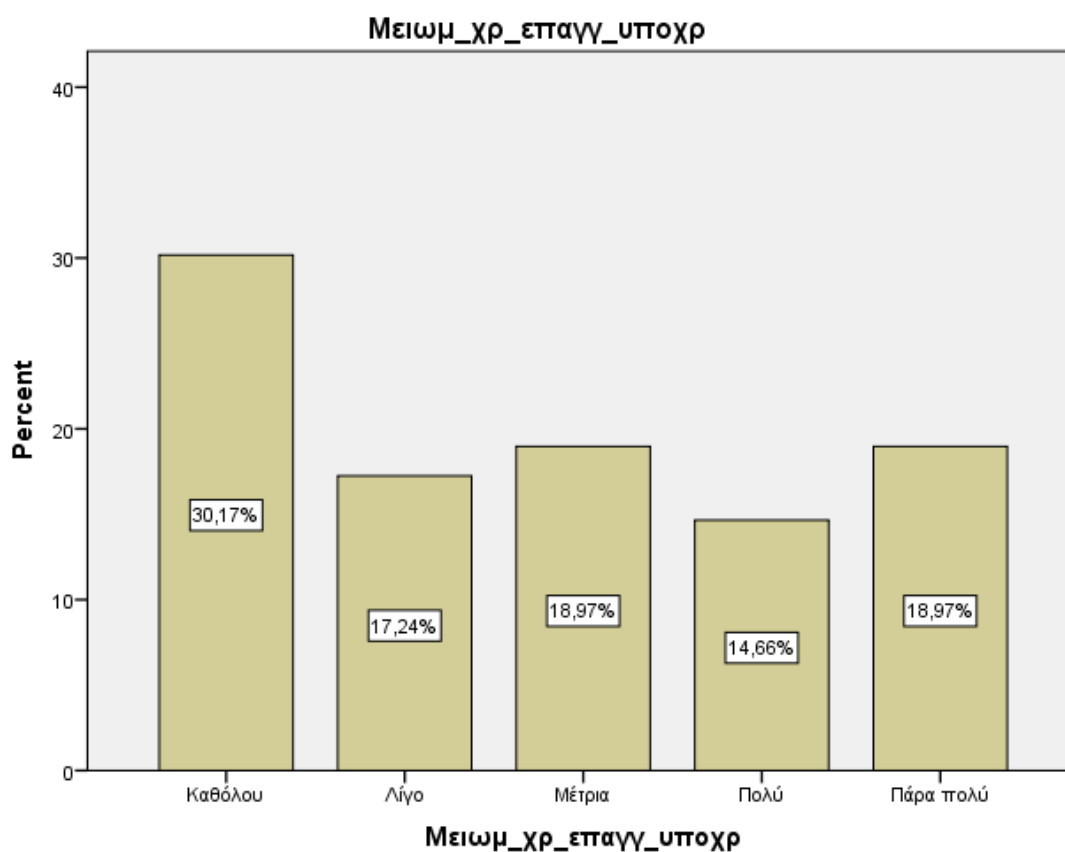
Στο τελευταίο σκέλος του πλέγματος πολλαπλών επιλογών οι στατιστικές μονάδες κλήθηκαν να απαντήσουν αν υπάρχει κάποιος άλλος παράγοντας που τους κινητοποιεί ώστε να συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης σε ΚΔΒΜ. Υπήρξαν 4 άνθρωποι που ανέφεραν διάφορους λόγους για τους οποίους σπουδάζουν, ανάμεσα στους οποίους είναι η οικογένεια και η αποκατάσταση, η απόκτηση επιστημονικότητας, η αυτοβελτίωση, η μοριοδότηση για το δημόσιο τομέα και η ηθική ικανοποίηση.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζω κατά τη φοίτηση μου είναι : [Η έλλειψη χρόνου λόγω αυξημένων προσωπικών υποχρεώσεων.]



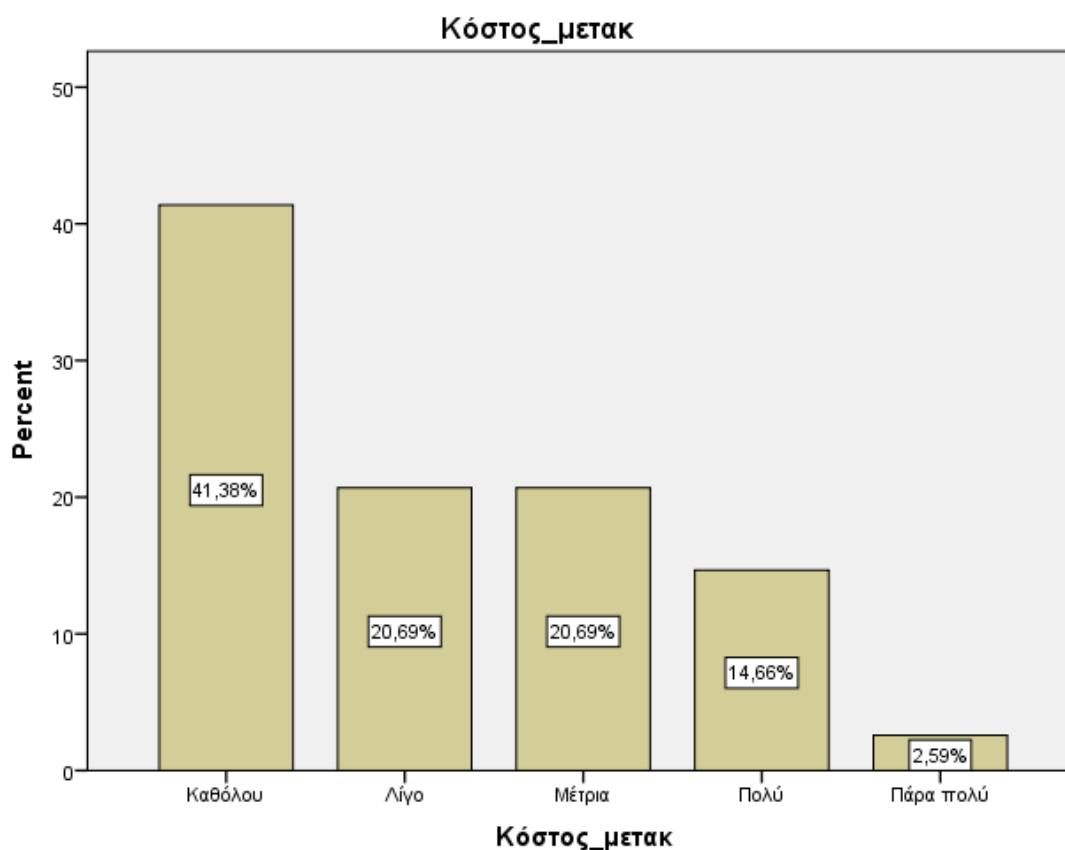
Από τη συγκεκριμένη ερώτηση και έπειτα οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε σχέση με τα εμπόδια που αντιμετώπισαν κατά τη φοίτησή τους. Αρχής γενομένης με τη μεταβλητή της έλλειψης χρόνου λόγω αυξημένων υποχρεώσεων, η υψηλότερη συχνότητα εμφανίζεται στην απάντηση «μέτρια» με το 27.59% των ατόμων, δηλαδή 32 άτομα, να προτιμούν τη συγκεκριμένη απάντηση. Οι υπόλοιπες απαντήσεις δεν είχαν ιδιαίτερα μεγάλη απόκλιση μεταξύ τους δημιουργώντας την εντύπωση πως ο συγκεκριμένος παράγοντας παρουσιάζεται ως πρόβλημα και για κάποιους μαθητές ενώ δε φαίνεται να απασχολεί τους υπόλοιπους. Πιο αναλυτικά, το 20,69% και το 18,97% δήλωσαν πως η έλλειψη χρόνου λόγω προσωπικών υποχρεώσεων είναι πολύ και αντίστοιχα πάρα πολύ μεγάλο εμπόδιο στη φοίτησή τους. Στον αντίποδα, το 17,24% και το 15,52% θεωρεί λίγο ή καθόλου εμπόδιο το συγκεκριμένο ζήτημα.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζω κατά τη φοίτηση μου είναι : [Η έλλειψη χρόνου λόγω αυξημένων επαγγελματικών υποχρεώσεων.]



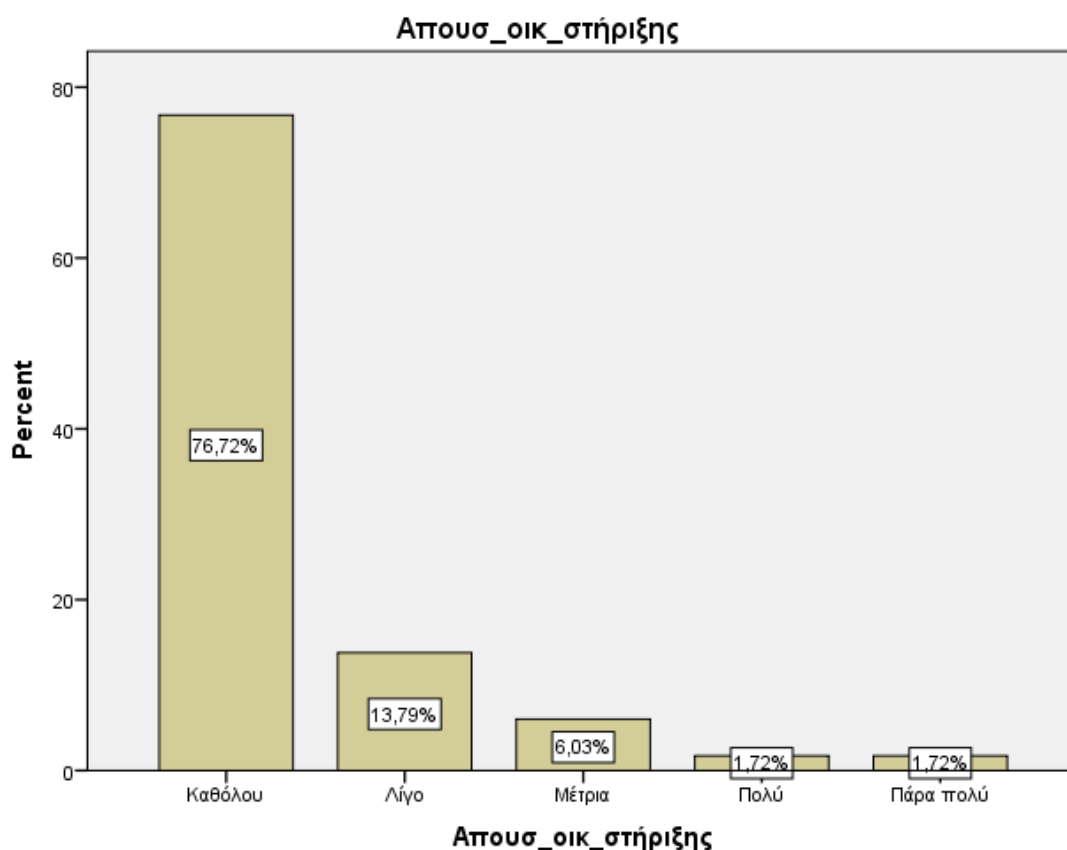
Η επιβάρυνση της φοίτησης λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συγκέντρωση στην επιλογή καθόλου. Οι υπόλοιπες εναλλακτικές απαντήσεις παρουσιάζουν, επίσης, κοντινές προτιμήσεις από τους συμμετέχοντες. Πιο αναλυτικά, 20 άτομα επέλεξαν το «λίγο», 22 το «μέτρια», 17 το «πολύ» και 22 το «πάρα πολύ». Καθώς το μισό δείγμα δήλωσε πως ανήκει στην κατηγορία των ανέργων φαίνεται λογικό πως το 47,41% δεν επιβαρύνονται από επαγγελματικές υποχρεώσεις.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζω κατά τη φοίτηση μου είναι : [Το κόστος μετακίνησης.]



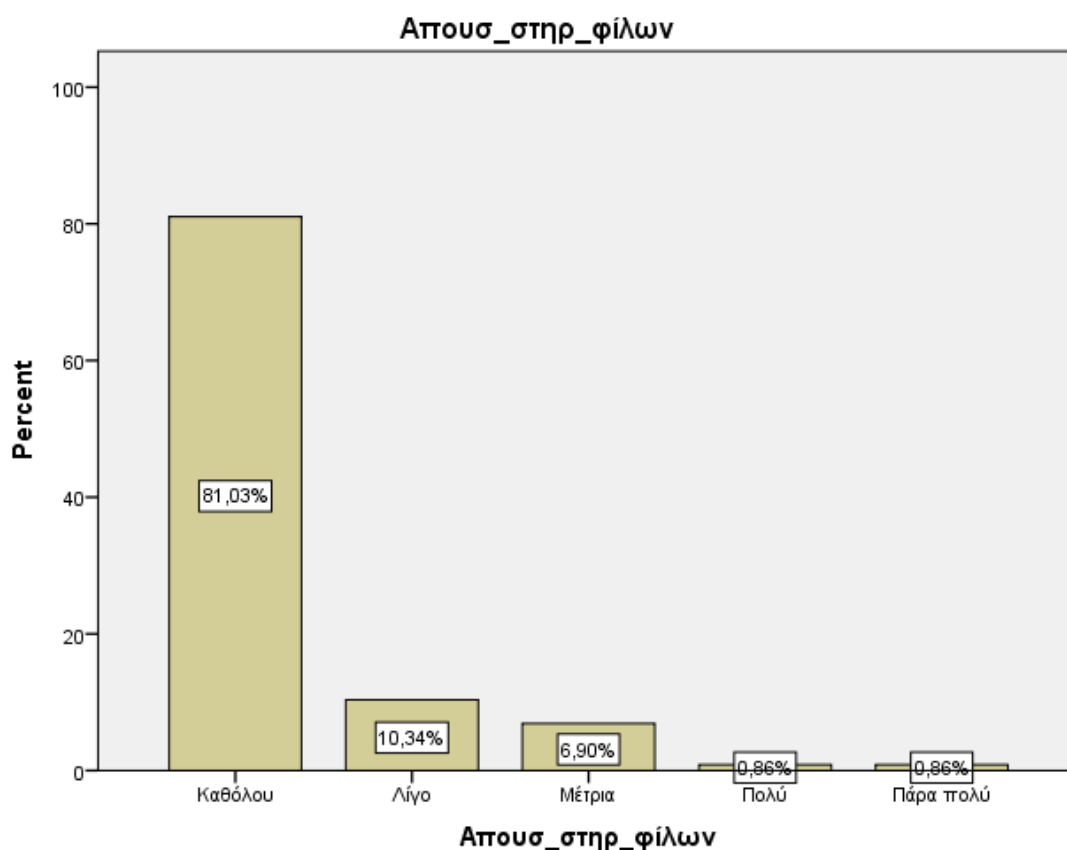
Το κόστος μετακίνησης είναι μια μεταβλητή που ανήκει στο εξωτερικό περιβάλλον και επηρεάζει άμεσα τις επιλογές των ατόμων καθώς δύναται να δημιουργήσει πρακτικά προβλήματα. Για το 41,36% του δείγματος δεν αποτελεί εμπόδιο ο οικονομικός παράγοντας για την μετάβαση στη μονάδα εκπαίδευσης. Η επιλογή «λίγο» επιλέχθηκε από το 20,69% των συμμετεχόντων διαμορφώνοντας το 62,07% για την αρνητική πλευρά των πιθανών απαντήσεων. Αξίζει πως η συγκεκριμένη τοποθέτηση ίσως οφείλεται στο 71,55% των συμμετεχόντων που δήλωσαν πως η μόνιμη κατοικία τους είναι στην πόλη που βρίσκεται το Κ.Δ.Β.Μ. στο οποίο φοιτούν, κάτι που ελαχιστοποιεί τις απαιτήσεις μετακίνησης. Η επιλογή «μέτρια» έλαβε το ποσοστό 20,69% που σημαίνει πως ορισμένοι μαθητές σκέφτονται το συγκεκριμένο κόστος αλλά δεν λειτουργεί για τους ίδιους ως μεγάλο αντικίνητρο. Για το 14,66% το κόστος αυτό επηρεάζει πολύ και για το 2,59% πάρα πολύ.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζω κατά τη φοίτησή μου είναι : [Η απουσία στήριξης από την οικογένεια.]



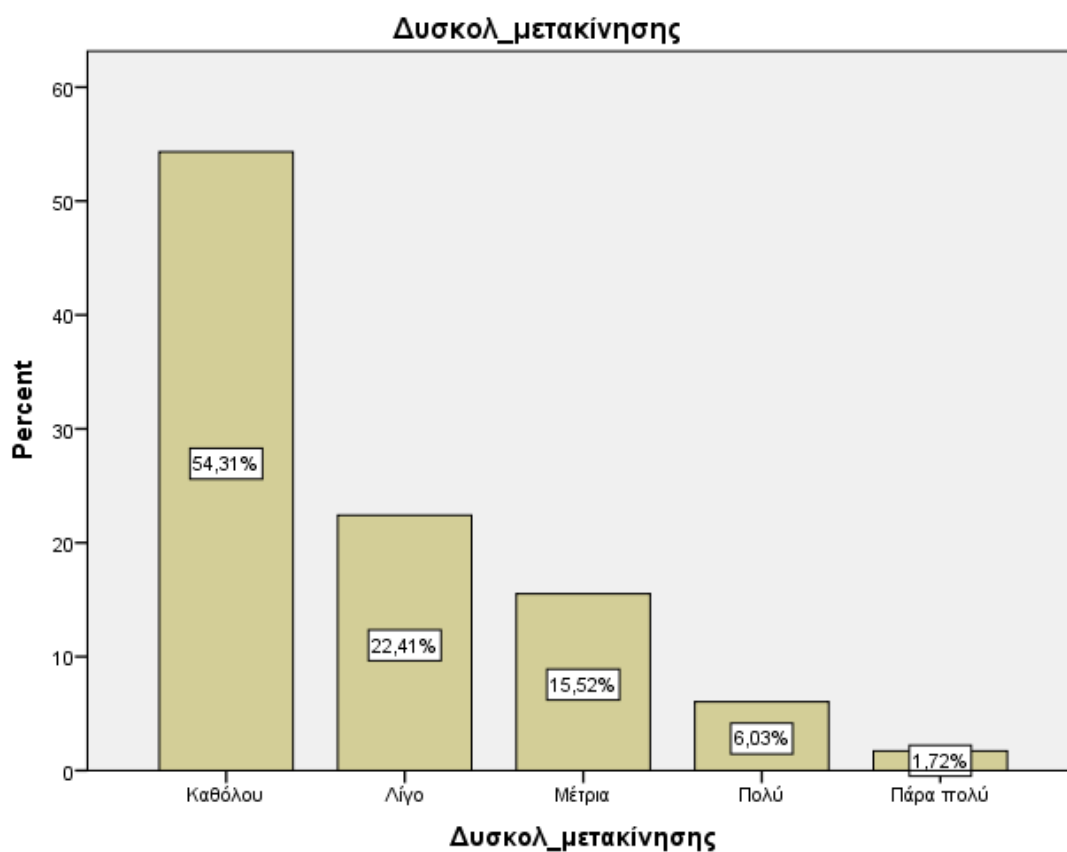
Η βιβλιογραφία ανέδειξε πως οι συμμετέχοντες στην εκπαίδευση ενηλίκων συχνά έχουν οικογένεια και επηρεάζονται από τη στήριξη ή όχι. Αυτός είναι και ο λόγος που η συγκεκριμένη ερώτηση είναι σημαντική και συμπεριλήφθηκε στο εργαλείο αξιολόγησης της εκπαίδευσης ενηλίκων στις επιλεγείσες περιοχές. Η συντριπτική πλειοψηφία του 76,72% δήλωσε πως το εκπαιδευτικό τους εγχείρημα δεν βάλλεται από την έλλειψη της οικογενειακής στήριξης γεγονός που σημαίνει ότι το οικογενειακό περιβάλλον είναι στην πλευρά των ατόμων που εκτιμούν και επιλέγουν την δια βίου μάθηση. Την επιλογή «λίγο» έκαναν 16 άτομα, ενώ το 6,03% χαρακτήρισε «μέτρια» στη συγκεκριμένη επιβάρυνση. Οι τοποθετήσεις του «πολύ» και «πάρα πολύ» έλαβαν πολύ κοντινά ποσοστά με 1,72% και 1,72% αντίστοιχα.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζω κατά τη φοίτηση μου είναι : [Η απουσία στήριξης από τους φίλους.]



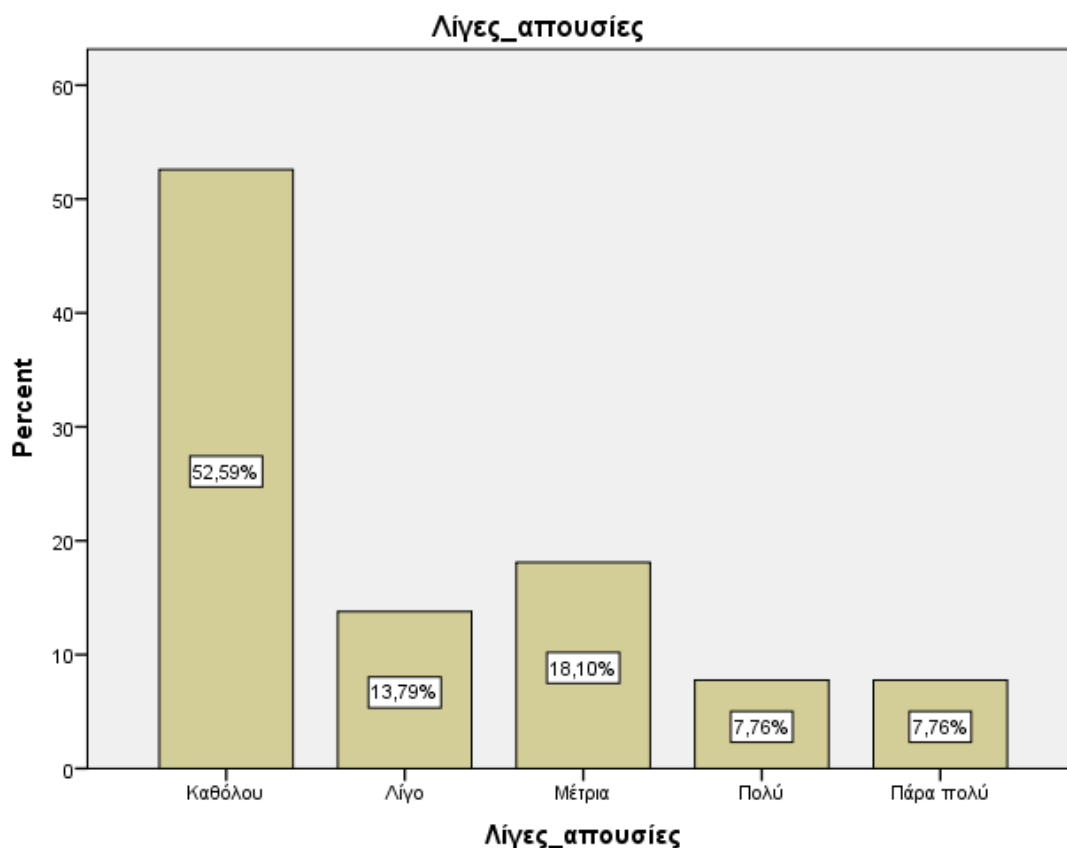
Η στήριξη από τους φίλους, τον κοινωνικό περίγυρο γενικότερα, είναι άλλη μια μεταβλητή που εκπορεύεται άμεσα από τη βιβλιογραφία. Η κοινωνική ταυτότητα είναι σημαντική και μπορεί να καθορίσει επιλογές μας λειτουργώντας ενθαρρυντικά ή αποτρεπτικά ακόμη και σε σημαντικές αποφάσεις όπως η φοίτηση στην ενήλικη ζωή. Το 81,03% των συμμετεχόντων φαίνεται να υποστηρίζεται από φίλους καθώς δήλωσε πως δεν είναι καθόλου εμπόδιο η στήριξη των φίλων. Η επιλογή του «λίγο» επιλέχθηκε από το 10% περίπου, δηλαδή 12 άτομα. Μόλις ένα άτομο αποτελεί το πλήθος για τις δύο επιλογές «πολύ» και «πάρα πολύ». Η επιλογή «μέτρια» προτιμήθηκε από το 6,90%, δηλαδή 8 συμμετέχοντες.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζω κατά τη φοίτηση μου είναι : [Η δυσκολία μετακίνησης.]



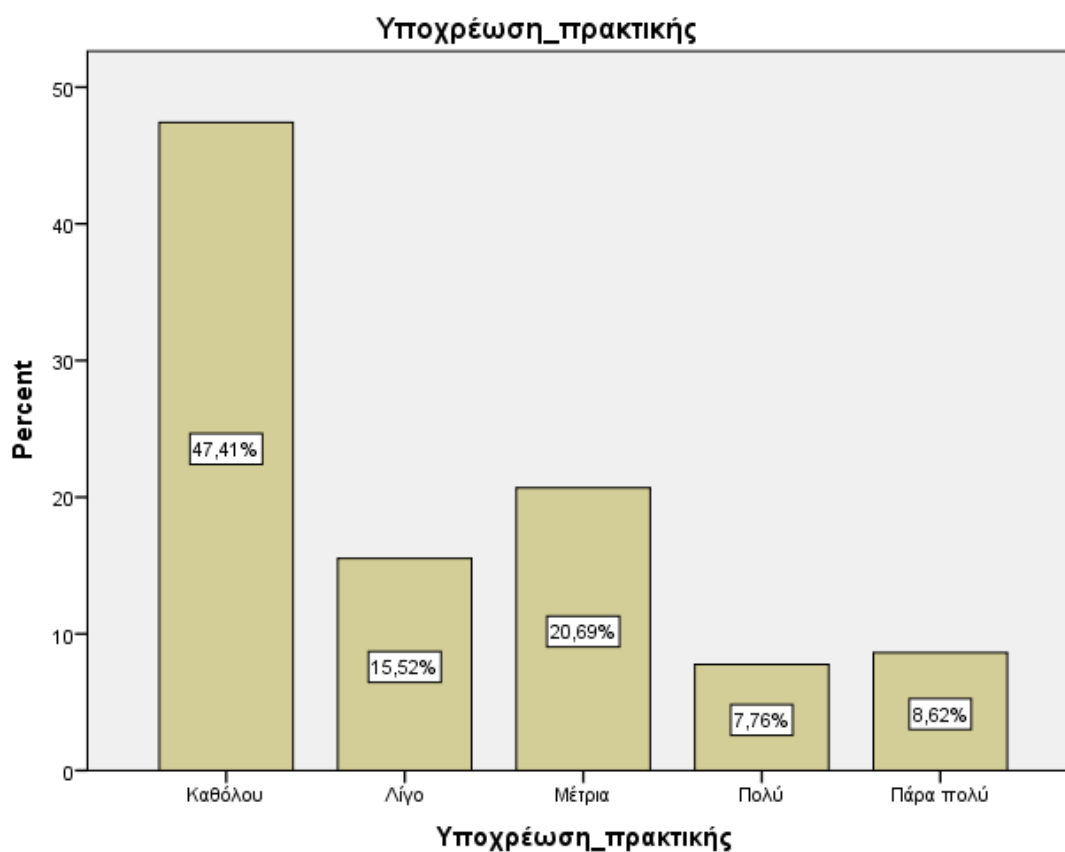
Η δυσκολία μετακίνησης δεν λειτουργεί ως εμπόδιο για παραπάνω από το μισό δείγμα (54,31%). Η ερώτηση παρουσιάζει μια εικόνα θετικής ασυμμετρίας καθώς τα ποσοστά φθίνουν σταδιακά για κάθε επόμενη εναλλακτική επιλογή. Πιο αναλυτικά, το 22,41% επέλεξε το «λίγο», το 15,52% το «μέτρια», το 6,03% το «πολύ» και το 1,72% το «πάρα πολύ».

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζω κατά τη φοίτηση μου είναι : [Ο περιορισμένος αριθμός απουσιών.]



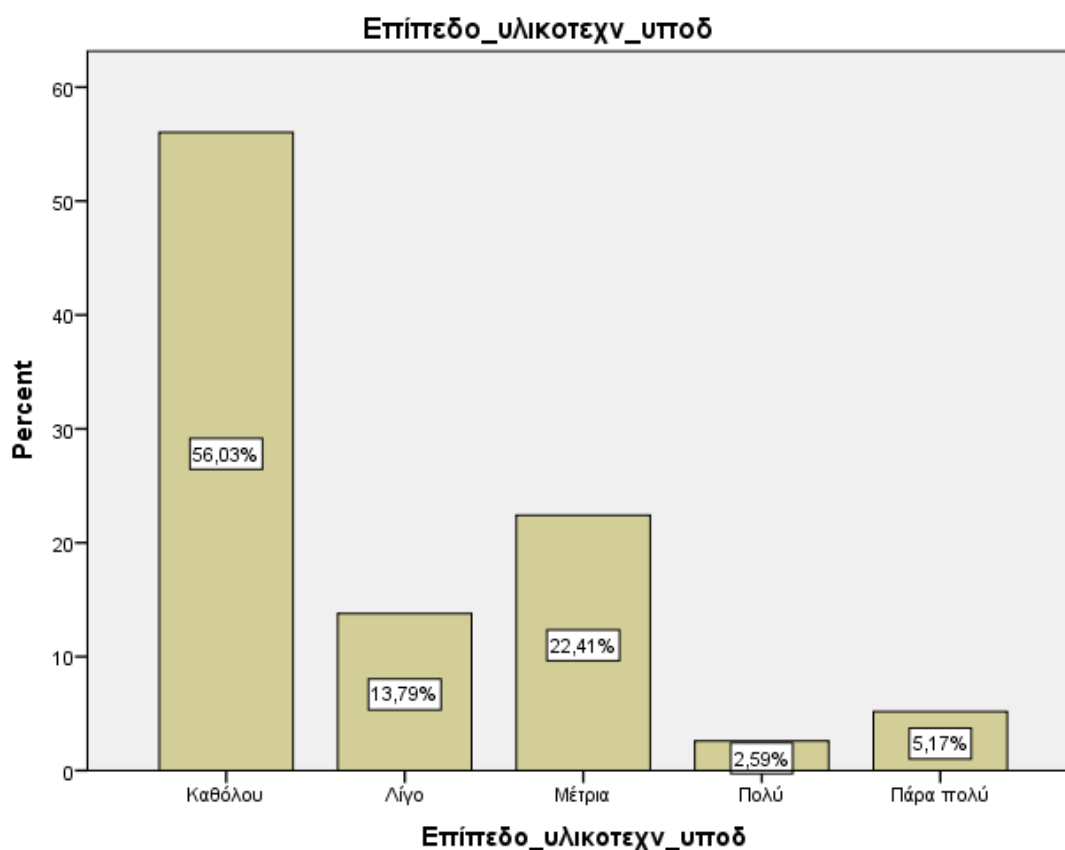
Ο περιορισμένος αριθμός των επιτρεπόμενων απουσιών δεν αποτελεί καθόλου εμπόδιο για περισσότερο από το μισό δείγμα (52,59%), με 61 από τους 116 συμμετέχοντες να μην αποθαρρύνονται από τη συγκεκριμένη μεταβλητή. Επόμενη επιλογή σε δημοτικότητα είναι το «μέτρια» που επιλέχθηκε από 21 συμμετέχοντες. Το «λίγο» προτιμήθηκε από το 14% περίπου ενώ το «πολύ» και «πάρα πολύ» επιλέχθηκαν από 9 άτομα η κάθε μια απάντηση παρουσιάζοντας το ποσοστό 7,76% αμφότερες.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζω κατά τη φοίτηση μου είναι : [Η υποχρέωση για πρακτική άσκηση ή μαθητεία.]



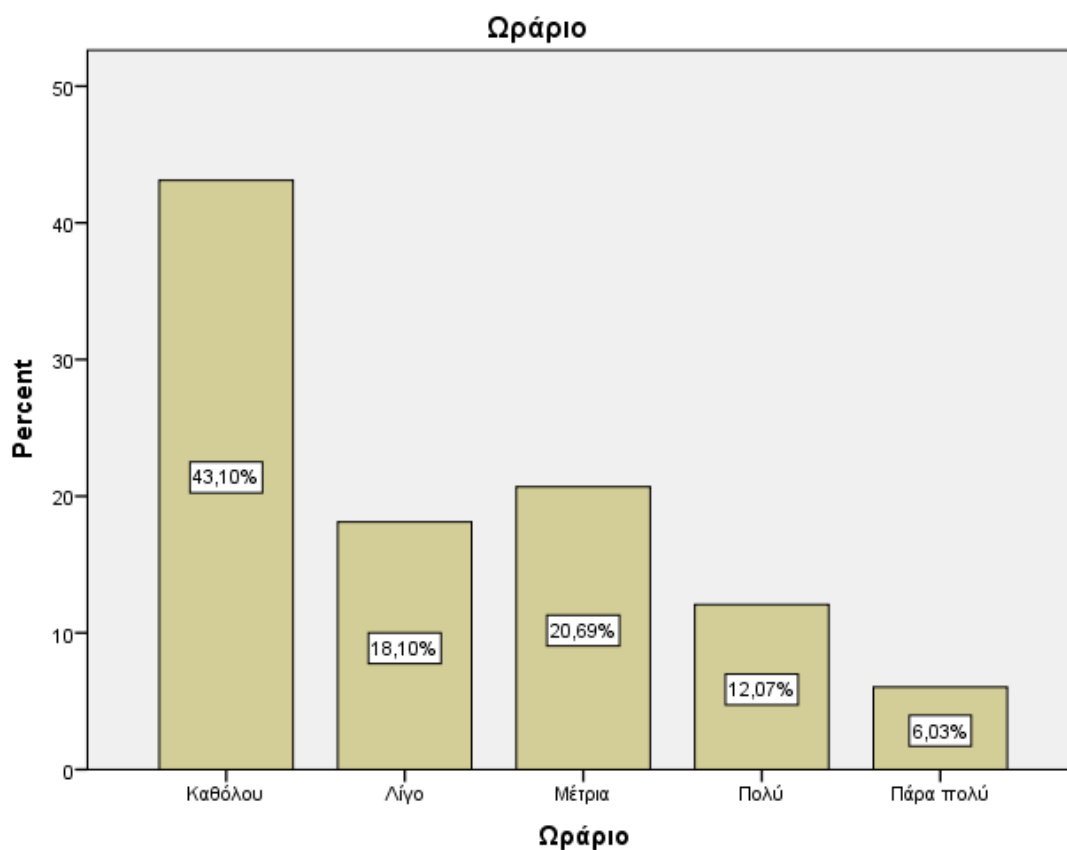
Η πρακτική άσκηση δεν προβληματίζει το 47,41% των συμμετεχόντων ακολουθώντας την πορεία που είχε ο αρνητικός πόλος για τα εμπόδια μέχρι στιγμής. Το 1/5 του δείγματος θεωρεί μέτριο εμπόδιο την πρακτική. Το «λίγο» επιλέχθηκε από το 15,50% και οι θετικές τοποθετήσεις συγκέντρωσαν αθροιστικά τους 19 συμμετέχοντες.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζω κατά τη φοίτηση μου είναι : [Το επίπεδο της υλικοτεχνικής υποδομής (σημειώσεις, εργαστήρια).]



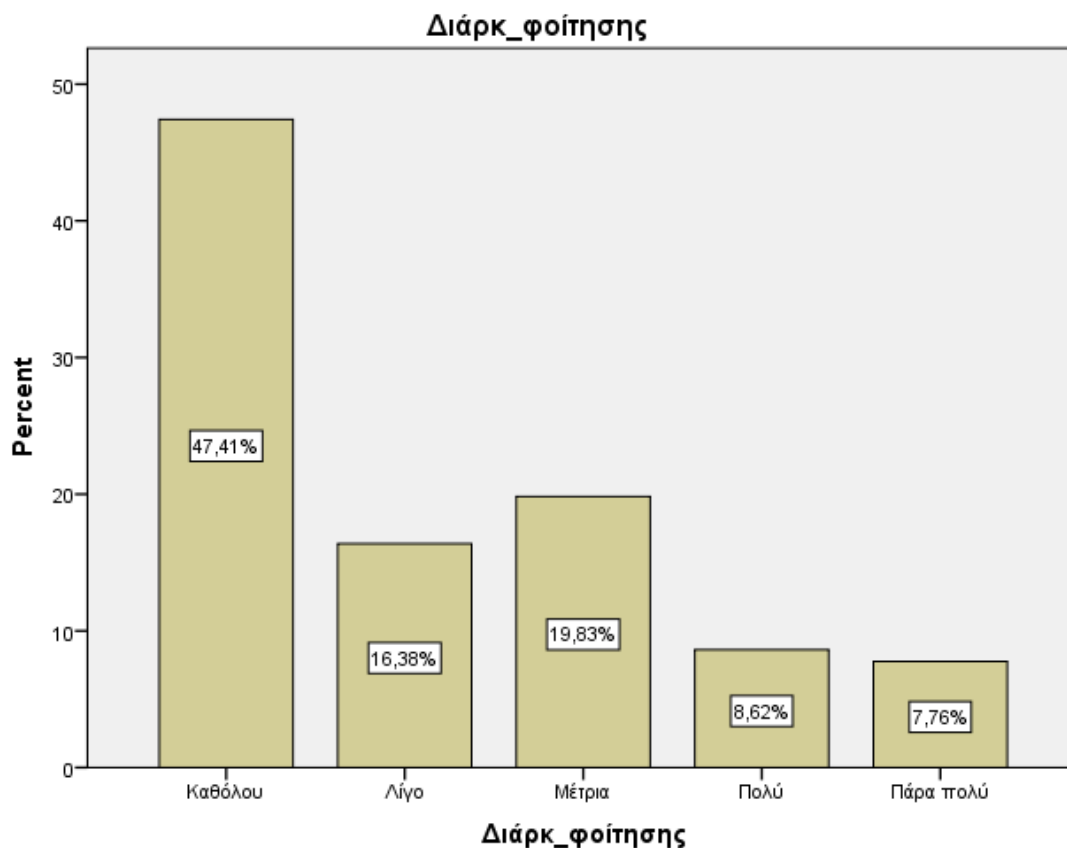
Οι υλικοτεχνικές υποδομές προβλέπονται από το νόμο, όπως αναφέρθηκε στο ά μέρος της εργασίας αλλά δεν αποτελεί δεδομένο ότι η μεταβλητή λαμβάνει χώρα σε ικανοποιητικό βαθμό. Αυτός ήταν ο λόγος που επιλέχθηκε η εξέταση του συγκεκριμένου παράγοντα στα πλαίσια της πρωτογενούς έρευνας. Για άλλη μια φορά περίπου το μισό δείγμα (56,03%) κινήθηκε στην επιλογή «καθόλου». Το «λίγο» επέλεξαν 16 άτομα, ενώ μέτριο ως εμπόδιο παρουσιάζεται η μεταβλητή για το 22,41% των ατόμων. Το πολύ επιλέχθηκε από 3 συμμετέχοντες και το «πάρα πολύ» από 6 δημιουργώντας αθροιστικά ποσοστό χαμηλότερο του 8%, γεγονός που σημαίνει ότι τα άτομα δεν έχουν υψηλό εμπόδιο λόγω των υλικοτεχνικών υποδομών.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζω κατά τη φοίτηση μου είναι : [Το ωράριο.]



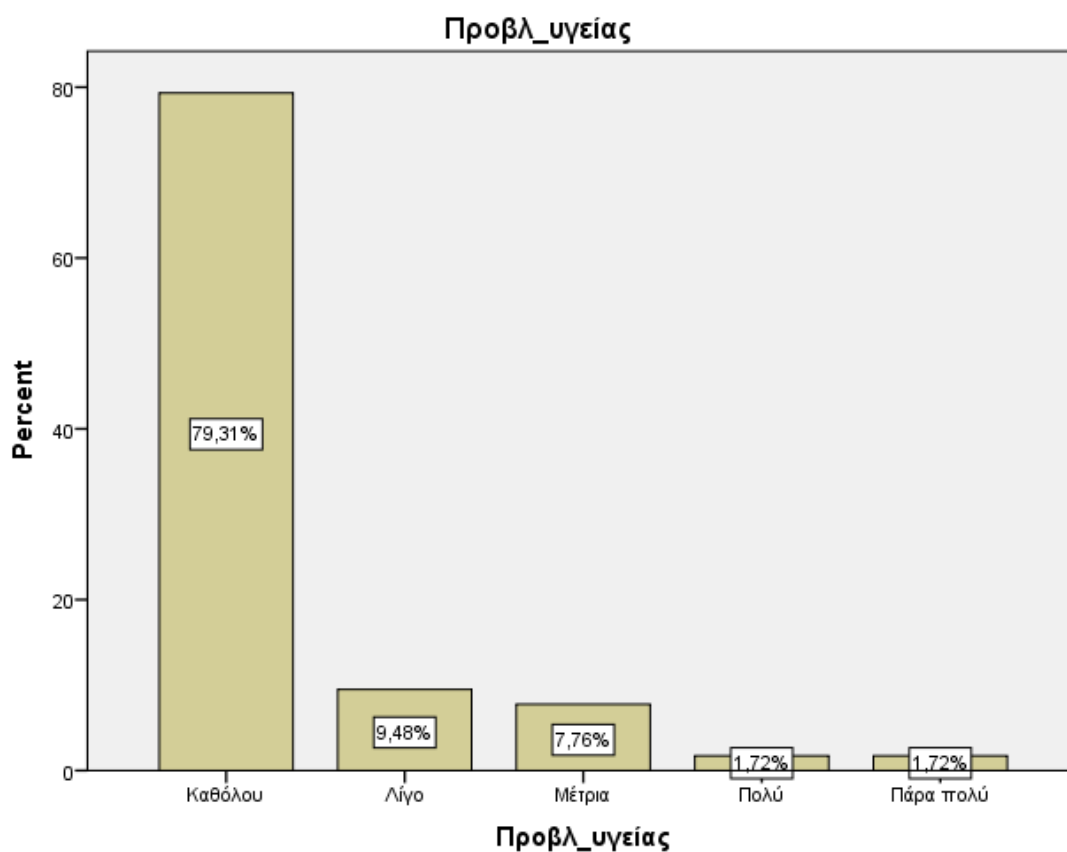
Το ωράριο των Κ.Δ.Β.Μ. ως εμπόδιο χαρακτηρίζει το 12,07% και το 6,03% των συμμετεχόντων που επέλεξαν τις απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» αντίστοιχα. Το 1/5 θεώρησε ως μερικώς εμπόδιο το ωράριο ενώ «λίγο» επιλέχθηκε από 21 μαθητές. Η πλειοψηφία βρίσκεται, πιστά πλέον για το ζήτημα των εμποδίων, στην επιλογή «καθόλου» που χαρακτηρίζει 50 από τους 116 συμμετέχοντες.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζω κατά τη φοίτηση μου είναι : [Η διάρκεια φοίτησης.]



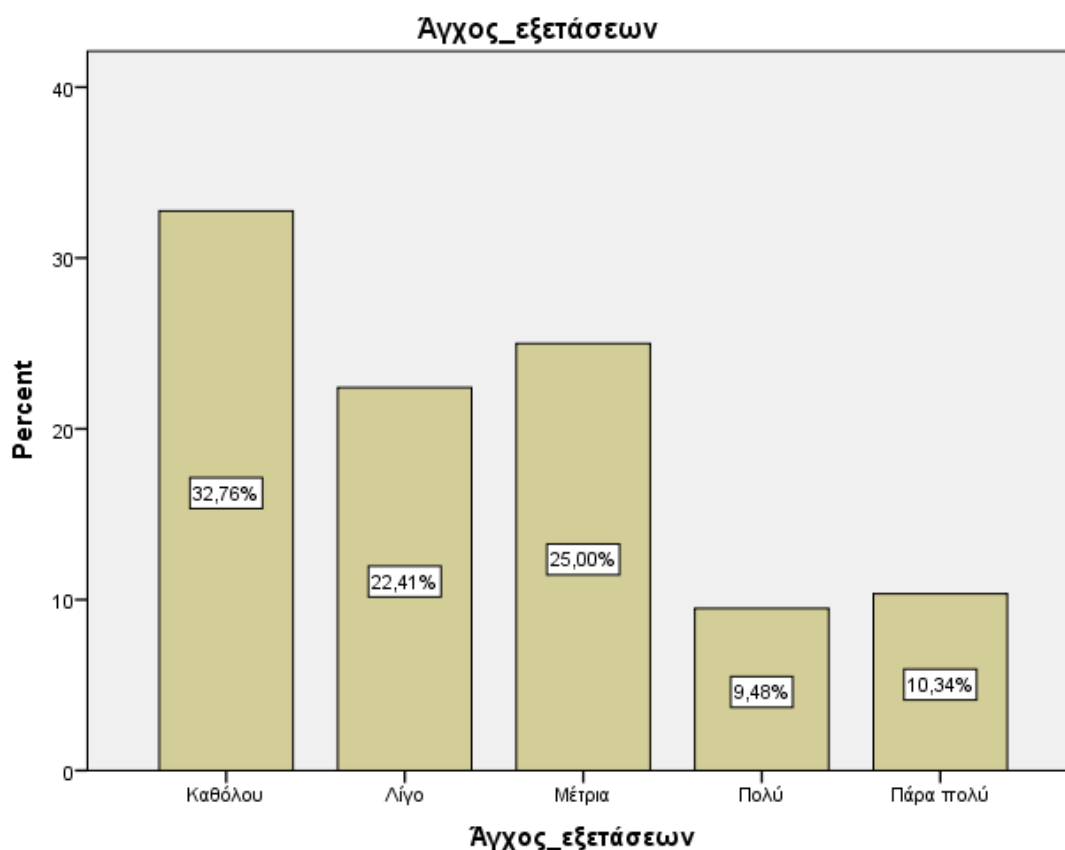
Η διάρκεια φοίτησης δεν αποτελεί εμπόδιο για το 47,41% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Το 16,36% εμποδίζεται «λίγο» από το συγκεκριμένο ζήτημα, ενώ το 1/5 του δείγματος επέλεξε την απάντηση του «μέτρια». Η επιλογές του «πολύ» και «πάρα πολύ» έγιναν από 10 και 9 άτομα αντίστοιχα διαμορφώνοντας πολύ κοντινά ποσοστά.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζω κατά τη φοίτηση μου είναι : [Τα προβλήματα υγείας.]



Η υγεία ως το υπέρτατο αγαθό επηρεάζει πολλές καταστάσεις της ζωής. Ευτύχημα αποτελεί το γεγονός πως σχεδόν το 80% των συμμετεχόντων δεν εμποδίζονται από προβλήματα υγείας. Περίπου το 10% επέλεξε το «λίγο» και το 7,76% εμποδίζεται μετρίως από τον συγκεκριμένο παράγοντα. Οι επιλογές «πολύ» και «πάρα πολύ» συγκέντρωσαν αμφότερες το 1,72% του δείγματος έχοντας επιλεγεί από 2 άτομα έκαστη.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζω κατά τη φοίτηση μου είναι : [Το άγχος των εξετάσεων.]



Ως τελευταίο εμπόδιο εξετάστηκε το άγχος παρουσιάζοντας την πρώτη διαφοροποίηση από τις μέχρι τώρα μεταβλητές σε σχέση με τις συγκεντρώσεις. Το «καθόλου» εξακολουθεί να είναι ο ηγέτης στις επιλογές των ενήλικων μαθητών αλλά το πλήθος που το επέλεξε είναι στο 1/3 αυτή τη φορά αποτελώντας επιλογή 38 ατόμων. Το ¼ δήλωσε πως σε μέτριο βαθμό εμποδίζονται και δυσκολεύονται από το άγχος που συνοδεύει τις εξετάσεις. Το 22,41% επέλεξε το «λίγο» ως απάντηση. Τέλος, περίπου το 10% συγκέντρωσαν οι θετικές τοποθετήσεις έχοντας επιλεγεί από 11 και 12 άτομα για το «πολύ» και «πάρα πολύ» αντίστοιχα.

Επαγωγική στατιστική

Ως γνωστόν, ο απώτερος σκοπός μιας ερευνητικής εργασίας είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων, στο παρόν υποκεφάλαιο θα υπάρξει παραπάνω ανάλυση των δεδομένων προκειμένου να καταστούν σαφή τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού (Kuhar, 2010).

Για τον λόγο αυτό, αρχικά θα υπάρξει έλεγχος εσωτερικής συνοχής (συντελεστής **Cronbach's Alpha**) σε δύο σημεία του ερευνητικού εργαλείου, τα κίνητρα και τα εμπόδια. Αυτός ο δείκτης χρησιμοποιείται για να εκτιμήσει τη συνέπεια των απαντήσεων ενός συνόλου ερωτήσεων (στοιχείων) και στη συνέχεια θα υπάρξει συσχέτιση ορισμένων μεταβλητών (crosstabulation).

Έπειτα από την παρουσίαση των συγκεντρώσεων σε κάθε εναλλακτική επιλογή του συνόλου των ερωτήσεων, για τους 117 συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, αξίζει να διερευνηθεί και ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Η εκτίμηση της εσωτερικής συνοχής αφορά το βαθμό που τα αντικείμενα/ καταγραφές συμβάλλουν στην τελική μέτρηση και στην εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων για την υπό εξέταση έννοια. Ο βασικός συντελεστής για την μέτρηση της εσωτερικής συνοχής θεωρείται ο δείκτης Cronbachs alpha σε μελέτες με εναλλακτικές επιλογές απαντήσεων άνω των 2. Ο συντελεστής υπολογίζεται από τις μετρήσεις των αποτελεσμάτων μέσω του τύπου:

$$\alpha = \frac{N \cdot \bar{c}}{\bar{v} + (N - 1) \cdot \bar{c}}$$

- N = αριθμός των αντικειμένων
- \bar{c} = μέση συμμεταβλητότητα ανάμεσα στα στοιχεία
- \bar{v} = μέση διακύμανση

Στη συγκεκριμένη περίπτωση το α είναι 0,83

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας ο δείκτης Cronbach κινήθηκε στα αποδεκτά όρια. Ο πίνακας που ακολουθεί είναι η εκτιμώμενη τιμή μέσα από το SPSS:

Κίνητρα

Δείκτης Εσωτερικής Συνοχής	
Cronbach's Alpha	Αρ. Μεταβλητών
,830	13

Στον παραπάνω πίνακα υπήρξε συνεκτίμηση των 13 μεταβλητών που εξετάζαν τα κίνητρα των εκπαιδευόμενων. Ο δείκτης διαμορφώθηκε στο 0,83, υποδηλώνοντας αξιοπιστία και εσωτερική συνοχή στο ερωτηματολόγιο. Το αποτέλεσμα ανάμεσα σε 0,8 και 0,9 καταδεικνύει μία καλή εσωτερική συνοχή στο ερωτηματολόγιο.

Εμπόδια

Δείκτης Εσωτερικής Συνοχής	
Αρ. Μεταβλητών	Αρ. Μεταβλητών
,877	13

Ο παραπάνω πίνακας αποπειράται μία συνεκτίμηση των 13 μεταβλητών του ερευνητικού εργαλείου που εξέτασαν τα εμπόδια που βιώνουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Ο δείκτης είναι 0,877, δηλαδή βρίσκεται ανάμεσα στην κλίματα του 0,8 – 0,9, καταδεικνύοντας μία καλή εσωτερική συνοχή.

Από την άλλη πλευρά, τα **crosstabulations** αποτελούν πάγιο εργαλείο του SPSS και είναι μια βασική τεχνική για την εξέταση της σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών. Είναι πίνακες διπλής εισόδου δεδομένων ή αλλιώς πίνακες διαζονικής ταξινόμησης. Χρησιμοποιώντας μία μεταβλητή στον κάθετο άξονα και μία μεταβλητή στον οριζόντιο απεικονίζει σύνολα και ποσοστά σε κάθε πιθανή τιμή της μεταβλητής (IBM,

2016). Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν είναι κατηγορικές μεταβλητές, δηλαδή οι τιμές που λαμβάνουν είναι συγκεκριμένες και εφόσον λάβουν μία τιμή χ είναι αδύνατον να μπορούν να πάρουν και τιμή ψ. Δηλαδή στη μεταβλητή του φύλου είναι εύλογο πως ένας συμμετέχων που απάντησε «άντρας» εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να απαντήσει «γυναίκα». Ο λόγος που χρησιμοποιήθηκαν οι εν λόγω μεταβλητές είναι το γεγονός πως αποτελούν πάγια ζητήματα στις κοινωνικές έρευνες και δύνανται να εντοπίσουν μοτίβα συμπεριφοράς, τάσεις και παγιωμένες καταστάσεις.

Συνεκτίμηση μεταβλητών: Φύλο & Απουσία Στήριξης από την Οικογένεια							
		Απουσία στήριξης από την οικογένεια					Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο	Άντρας	24	5	1	1	0	31
	Γυναίκα	65	11	6	1	2	85
Σύνολο		89	16	7	2	2	116

Η παραπάνω συνεξέταση μεταβλητών είχε ως σκοπό να εξετάσει το κατά πόσο το φύλο επηρεάζει την απουσία στήριξης από την οικογένεια. Από τις απαντήσεις του δείγματος προκύπτει ότι τόσο για τους άντρες όσο και τις γυναίκες η απουσία στήριξης από την οικογένεια δεν αποτελεί σχεδόν καθόλου εμπόδιο για τη συμμετοχή σε πρόγραμμα σε Κέντρο Διά Βίου Μάθησης. Αυτό το γεγονός είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς καταδεικνύει μία ουσιαστική ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα αναφορικά με το ζήτημα της διά βίου εκπαίδευσης.

Συνεκτίμηση μεταβλητών: Επίπεδο εκπαίδευσης & Δια βίου μάθηση						
		Δια βίου μάθηση				
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	
Επίπεδο εκπαίδευσης	Απόφοιτος Γυμνασίου	0	0	1	0	
	Απόφοιτος Γενικού Λυκείου	0	1	4	2	
	Απόφοιτος ΕΠΑΛ, ΤΕΛ, ΤΕΕ	1	3	2	5	
	Απόφοιτος ΙΕΚ	0	3	0	1	

	Απόφοιτος ΤΕΙ	2	1	4	1
	Απόφοιτος ΑΕΙ	0	1	3	8
	Μεταπτυχιακό	1	2	6	2
	Διδακτορικό	0	0	0	0
	Ιδιωτική σχολή	0	0	0	1
Σύνολο		4	11	20	20

Συνεκτίμηση μεταβλητών: Επίπεδο εκπαίδευσης & Δια βίου μάθηση			
		Δια βίου μάθηση	
		Πάρα πολύ	Σύνολο
Επίπεδο εκπαίδευσης	Απόφοιτος Γυμνασίου	0	1
	Απόφοιτος Γενικού Λυκείου	6	13
	Απόφοιτος ΕΠΑΛ, ΤΕΛ, ΤΕΕ	9	20
	Απόφοιτος ΙΕΚ	5	9
	Απόφοιτος ΤΕΙ	9	17
	Απόφοιτος ΑΕΙ	17	29
	Μεταπτυχιακό	14	25
	Διδακτορικό	1	1
	Ιδιωτική σχολή	0	1
Σύνολο		61	116

Ο παραπάνω πίνακας συνεξετάζει το επίπεδο εκπαίδευσης με τη διά βίου μάθηση ως κίνητρο. Ανάμεσα στα ευρήματα προκύπτει πως το κίνητρο της διά βίου μάθησης είναι πιο ισχυρό σε αποφοίτους ΑΕΙ, κατόχους μεταπτυχιακού και κατόχους διδακτορικού. Γενικότερα, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πως το κίνητρο της δια βίου εκπαίδευσης είναι κάτι που λειτουργεί εφ' όρου ζωής και οδηγεί σε διαρκείς συμπεριφορές αναφορικά με τη μάθηση.

Συνεκτίμηση μεταβλητών: Οικογενειακή κατάσταση & Αξιοποίηση Ελεύθερου Χρόνου
--

		Αξιοποίηση Ελεύθερου Χρόνου				
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος/η	5	6	10	9	10
	Άγαμος/η	5	6	18	9	10
	Διαζευγμένος/η	2	1	0	1	1
	Σε σχέση	3	10	0	7	2
	Χήρος/α	0	0	0	1	0
Σύνολο		15	23	28	27	23

Αναφορικά με τον παραπάνω πίνακα, αυτός δημιουργήθηκε για να συνεξετάσει την οικογενειακή κατάσταση με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου ως κίνητρο για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε ΚΔΒΜ. Από τις συγκεντρώσεις του δείγματος κατέστη σαφές πως όλες οι οικογενειακές καταστάσεις αντιμετωπίζουν τα ΚΔΒΜ ως τρόπο αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου είτε σε μικρό είτε σε μεγαλύτερο βαθμό.

Συνεκτίμηση μεταβλητών: Εργασιακή κατάσταση * Ωράριο					
Count					
		Ωράριο			
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
Εργασιακή_κατάσταση	Άνεργος	26	14	11	5
	Εργαζόμενος με σύμβαση ορισμένου χρόνου	7	3	5	7
	Εργαζόμενος με σύμβαση αορίστου χρόνου	10	2	7	1
	Ελεύθερος επαγγελματίας	6	2	1	1
	Συνταξιούχος	1	0	0	0

Total	50	21	24	14
-------	----	----	----	----

Συνεκτίμηση μεταβλητών: Εργασιακή κατάσταση & Ωράριο			
		Ωράριο	Σύνολο
		Πάρα πολύ	
Εργασιακή κατάσταση	Άνεργος	1	57
	Εργαζόμενος με σύμβαση ορισμένου χρόνου	6	28
	Εργαζόμενος με σύμβαση αορίστου χρόνου	0	20
	Ελεύθερος επαγγελματίας	0	10
	Συνταξιούχος	0	1
Σύνολο		7	116

Ο τελευταίος διπλός πίνακας συνεξετάζει την εργασιακή κατάσταση με το εμπόδιο του ωραρίου. Από τα στοιχεία παραπάνω προκύπτει πως το ζήτημα του ωραρίου δεν αποτελεί εμπόδιο κυρίως για τις κατηγορίες των ανέργων, των συνταξιούχων και των ελεύθερων επαγγελματιών. Αυτού του είδους η απάντηση είναι και η αναμενόμενη μέχρι ένα σημείο καθώς οι προαναφερθείσες ομάδες είναι αυτές που δεν δεσμεύονται από ωράριο εργασίας, ή τουλάχιστον στον ίδιο βαθμό που δεσμεύονται οι άλλες ομάδες. Γενικότερα, η ομάδα που φαίνεται να αντιλαμβάνεται το ωράριο ως εμπόδιο είναι αυτή της σύμβασης ορισμένου χρόνου, ωστόσο ο λόγος για αυτήν την επιλογή είναι άγνωστος και δεν μπορεί να εξεταστεί περαιτέρω μέσω αυτής της κωδικοποίησης.

7. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

Στο παρόν κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί και το τελευταίο της παρούσας διπλωματικής διατριβής, θα γίνει λόγος για τα συμπεράσματα που έχουν προκύψει τόσο από την ανά χείρας έρευνα αλλά και πάντα συγκριτικά με τα υπόλοιπα διαθέσιμα δεδομένα που υπάρχουν από άλλες επιστημονικές έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, η δομή του τωρινού κεφαλαίου έχει ως έναρξη τα συμπεράσματα που προέκυψαν πάνω στο ζήτημα των κινήτρων, στη συνέχεια γίνεται λόγος για τις παρατηρήσεις πάνω στο θέμα των εμποδίων και εν κατακλείδι γίνεται αναφορά στα σημεία σύγκλισης και απόκλισης από άλλες έρευνες.

Το ζήτημα των συμπερασμάτων αποτελεί το επιστέγασμα της κάθε επιστημονικής απόπειρας καθώς είναι αυτό που αφενός συνδέει την πρωτογενή με τη δευτερογενή έρευνα αλλά και παρέχει συμπυκνωμένες γνώσεις με σκοπό την περαιτέρω εξέλιξη της ακαδημαϊκής σκέψης.

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των ενηλίκων εκπαιδευόμενων για τους παράγοντες που αποτελούν κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης που παρέχεται από τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης της Βέροιας, της Νάουσας και της Αλεξάνδρεια.

7.1. Συμπεράσματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας

Αρχικά, σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, προέκυψε πως το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος είναι από την Βέροια, ενώ οι 3 στους 4 εκπαιδευόμενους είναι γυναίκες και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό νεαρής ηλικίας, καθώς πάνω από 7 στους 10 ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 23 – 42 ετών. Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση οι περισσότεροι είναι άγαμοι και άτεκνοι ενώ οι έγγαμοι είναι η αμέσως επόμενη πιο πολυπληθής ομάδα. Η ανεργία φαίνεται να μαστίζει το δείγμα καθώς περίπου το 50% είναι άνεργοι ενώ σχεδόν ο ένας στους τέσσερις είναι σε σύμβαση ορισμένου χρόνου εργασίας. Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης φαίνεται να υπάρχει ανομοιογένεια. Ωστόσο, οι περισσότεροι είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ και κάτοχοι μεταπτυχιακών διπλωμάτων ενώ σε υψηλά επίπεδα είναι οι απόφοιτοι ΓΕΛ, ΕΠΑΛ και ΤΕΙ.

Σχετικά με το ζήτημα των οικονομικών υπάρχει μεγάλη διασπορά του δείγματος. Ωστόσο, οι περισσότεροι φαίνεται να καλύπτουν επαρκώς τις ανάγκες τους χωρίς όμως να βρίσκονται σε θέση να αποταμιεύσουν. Επιπλέον, πάνω από τους 2 στους 3 διαμένουν στην πόλη όπου βρίσκεται το ΚΔΒΜ που έχουν εγγραφεί.

7.2. Κίνητρα

Αναφορικά με τα **κίνητρα**, η αύξηση της απόδοσης στην εργασία φαίνεται να αποτελεί εξαιρετικά σημαντικό κίνητρο, μαζί με την αύξηση των τυπικών προσόντων και τη διεύρυνση των γνώσεων. Παράλληλα, εξαιρετικά έντονο κίνητρο φαίνεται πως είναι η εξεύρεση δουλειάς, καθώς μάλιστα το δείγμα φαίνεται να μην βρίσκεται σε εργασία σε μεγάλο βαθμό.

Παράλληλα με την εύρεση εργασίας, όπως είναι εύλογο, η αύξηση των εσόδων αποτελεί επίσης σημαντικό κίνητρο. Δεν ισχύει όμως το ίδιο για τη διατήρηση της θέσης εργασίας, το οποίο μάλλον όμως αιτιολογείται από το γεγονός πως το δείγμα παρουσιάζει υψηλά ποσοστά ανεργίας και ως εκ τούτου δεν έχει εργασία για να συντηρήσει.

Σε αρκετά υψηλό βαθμό ως κίνητρο είναι η εύρεση καλύτερης θέσης εργασίας ενώ η διά βίου μάθηση αποτελεί εξίσου σημαντικό κίνητρο. Άλλα κίνητρα, όπως η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, η διαφυγή από την εργασιακή και οικογενειακή ρουτίνα, η ολοκλήρωση ως πολίτης και η γνωριμία με ένα άτομα δεν φαίνεται να είναι τόσο ισχυρά κίνητρα όπως τα προαναφερθέντα.

Συνοπτικά, θα μπορούσε να πει κανείς ότι κατά κύριο λόγο στα ΚΒΔΜ τα κίνητρα για την παρακολούθηση είναι η αυτοβελτίωση, η μοριοδότηση και η αύξηση της οικονομικής ισχύος. Οι παραπάνω αυτές θέσεις συμφωνούν με τη βιβλιογραφία καθώς κατά τη διάρκεια της δευτερογενούς έρευνας κατέστη σαφές πως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν σαφείς στόχους για την εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθούν. Πέραν όμως από τους στόχους, οι οποίοι μπορεί να είναι είτε προσωπικοί είτε κοινωνικοί, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να εκτιμούν την διά βίου μάθηση ως δραστηριότητα ενώ μπορεί να την θεωρούν και απαραίτητη.

7.3. Εμπόδια

Σχετικά με τα **εμπόδια** που αντιμετωπίζει ο ενήλικας εκπαιδευόμενος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται πως ο μειωμένος προσωπικός χρόνος και το άγχος των εξετάσεων να είναι τα πιο σημαντικά εμπόδια. Το ζήτημα των εμποδίων είναι άκρως σημαντικό διότι επιτρέπει στους αρμοδίους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να προσαρμόζουν το πρόγραμμα καταλλήλως ώστε να επιτυγχάνεται η διά βίου μάθηση. Βέβαια, αυτό είναι εφικτό μέχρι ενός σημείου καθώς το θέμα των εμποδίων είναι σχετικά περίπλοκο και σχετίζεται τόσο με ενδογενείς όσο και με εξωγενείς παράγοντες.

Πιο συγκεκριμένα φαίνεται πως τα εμπόδια αφορούν τις καταστάσεις της ζωής των εκπαιδευόμενων, το ίδιο το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά και την εν γένει προδιάθεση του εκπαιδευόμενου. Τα εμπόδια που εξετάστηκαν φαίνεται να αφορούν και στις τρεις προαναφερθείσες κατηγορίες.

Άλλα ζητήματα που φαίνεται να επηρεάζουν αλλά σε αισθητά πιο χαμηλό βαθμό είναι το κόστος της μετακίνησης, ο μειωμένος χρόνος λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων, οι λιγοστές δικαιούμενες απουσίες, το ωράριο και η υποχρέωση πρακτικής άσκησης. Γενικότερα, πέρα από το κόστος μετακίνησης και το άγχος των εξετάσεων, τα υπόλοιπα εμπόδια φαίνεται να σχετίζονται με τον χρόνο. Υπήρξαν και άλλες μεταβλητές για τα εμπόδια αλλά βάσει του δείγματος προέκυψε πως δεν αντιμετωπίζονται σαν ή και δεν αποτελούν εμπόδια, όπως για παράδειγμα η απουσία στήριξης από την οικογένεια ή τους φίλους, το επίπεδο της υλικοτεχνικής υποδομής (σημειώσεις, εργαστήρια) και τα προβλήματα υγείας.

Γενικά, αυτά τα αποτελέσματα μέχρι ενός σημείου είναι αναμενόμενα διότι συνάδουν με άλλες έρευνες αλλά και με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, οι οποίοι φαίνεται να έχουν αυξημένες υποχρεώσεις λόγω της ηλικίας τους, της εργασίας τους και της οικογενειακής τους κατάστασης.

7.4. Σύγκριση με άλλες έρευνες

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει λόγος για τις αποκλίσεις και τις συγκλίσεις που παρουσιάζονται στα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας με άλλες έρευνες που έχουν γίνει στο ίδιο αντικείμενο με άλλες παραμέτρους. Ως πρώτη έρευνα αναφοράς είναι η

διπλωματική διατριβή της κας Φώσκολου, σε σχέση με την οποία φαίνεται να υπάρχει έντονη ταύτιση στις στάσεις των αποτελεσμάτων. Αυτό δεν είναι απαραίτητα αναμενόμενο σε μεγάλο βαθμό διότι το ερευνητικό εργαλείο παρόλο που στηρίχθηκε στην εν λόγω εργασία, το δείγμα αφορούσε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές και θα μπορούσε να παρουσιάσει σημαντικές αποκλίσεις. Ωστόσο, φαίνεται πως η γεωγραφική διαφοροποίηση του δείγματος δεν επιδρά στα κίνητρα και τα εμπόδια πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μία άλλη έρευνα με την οποία τα κίνητρα παρουσιάζονται παρόμοια είναι αυτή της κας Δήμα (2020). Πιο συγκεκριμένα, τα κίνητρα μπορεί να είναι τόσο εσωτερικά (διά βίου μάθηση) όσο και εξωτερικά (αύξηση των τυπικών προσόντων). Το δε ωράριο, από την πλευρά των εμποδίων τείνει να είναι σημείο έντονης σύγκλισης καθώς υπάρχει έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών, επαγγελματικών ή λοιπών υποχρεώσεων.

Το ζήτημα της διά βίου μάθησης και της «ανάγκης για εκπαίδευση για χάρη της εκπαίδευσης» φαίνεται επίσης να είναι ανάμεσα στα πιο ισχυρά σημεία σύγκλισης, μαζί φυσικά με το ζήτημα της παραγωγικότητας στην εργασία (Μασαλή, Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, 2021). Σε σχέση με τα εμπόδια, πάλι υπάρχει σύγκλιση στις οικογενειακές υποχρεώσεις καθώς και τον εργασιακό φόρτο ενώ ένα από τα λιγοστά σημεία απόκλισης είναι το ζήτημα του κόστους καθώς στη δική μας έρευνα κατέστη σαφές ότι δεν αποτελεί τροχοπέδη για τη συμμετοχή των ενδιαφερομένων στα προγράμματα εκπαίδευσης των ΚΔΒΜ.

7.5. Εκπαιδευτικές εφαρμογές και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές εφαρμογές της εν λόγω έρευνας υπάρχει η ελπίδα και η πρόθεση πως μέσα από τα δεδομένα αλλά και τις πληροφορίες που προέκυψαν ο εκάστοτε επαγγελματίας – εκπαιδευτικός ή σχολάρχης- να μπορέσει να σχεδιάσει, να προσαρμόσει και να υλοποιήσει ανάλογα τόσο το πρόγραμμα σπουδών όσο και το διάγραμμα μαθήματος, ουσιαστικά δηλαδή από το πιο ευρύ στο πιο στενό πλαίσιο και το πιο ειδικό περιεχόμενο. Μέσα από τέτοιου είδους επικοινωνητικές αλλαγές ο εκπαιδευόμενος μπορεί να υποβοηθηθεί ή να καθοδηγηθεί και εν τέλει να ξεπεράσει τυχόν εμπόδια και να αποκτήσει νέους στόχους και κίνητρα.

Μία τέτοια αντιμετώπιση κατά πάσα πιθανότητα θα ευνοήσει τις επιδόσεις και θα δημιουργήσει μία περαιτέρω εναρμόνιση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο. Ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων που ο μαθητής τείνει να έχει εξαιρετικά σαφείς στόχους, η βέλτιστη οριοθέτηση τόσο της κινητήριας δύναμης αλλά και των δυσκολιών που ανακύπτουν μπορεί να έχει εξαιρετικά αποτελέσματα. Συνεπώς, πέρα από την κατανόηση του ενός προς τον άλλο και την βελτίωση της πορείας μέσω της αναπροσαρμογής του περιεχομένου αλλά και του πλαισίου, ίσως ο πιο σημαντικός στόχος και συνεισφορά στην εκπαίδευση να είναι η μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης προγραμμάτων πριν την ολοκλήρωση και, τελικά, μία ενίσχυση της επίτευξης της διά βίου μάθησης.

Στο μέλλον θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον να γίνει μία μελέτη η οποία να εξετάσει τα ΚΔΒΜ σε όλη την ελληνική επικράτεια ενώ ενδεχομένως η μελέτη άλλων εκπαιδευτικών δομών να μπορούσε να προσδώσει σε μία τέτοια έρευνα πολύτιμα δεδομένα, εμβαθύνοντας στον ενήλικα εκπαιδευόμενο. Φυσικά, οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελούν σημαντικό κλάδο της σύγχρονης παιδαγωγικής και θα ήταν ύψιστης σημασίας να γίνει μία έρευνα στην οποία θα εξεταστούν τα κίνητρα και τα εμπόδια εγγραφής και παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσω διαδικτύου ώστε να καταστεί σαφής η διαφοροποίηση που τυχόν υπάρχει ανάμεσα σε προγράμματα διά ζώσης, διαδικτυακής και μικτής παρακολούθησης.

7.6. Περιορισμοί

Στο σημείο αυτό αξίζουν να αναφερθούν εκείνα τα σημεία τα οποία καθιστούν την έρευνα λιγότερο γενικεύσιμη. Αρχικά, όπως έχει αναφερθεί ήδη παραπάνω η δειγματοληψία ήταν ευκολίας και ως εκ τούτου τα συμπεράσματα δεν μπορεί να είναι απολύτως γενικεύσιμα. Επιπλέον, καθώς δεν υπάρχει κοινώς αποδεκτό εργαλείο μέτρησης κινήτρων και εμποδίων στην εκπαίδευση ενηλίκων τότε σαφώς και το ερευνητικό εργαλείο ενδεχομένως υπόκειται σε λάθη και αστοχίες. Παρόλο που η πιλοτική έρευνα είχε σκοπό να ελαχιστοποιήσει τις αστοχίες αυτές δεν είναι εφικτό να υπάρξει τέτοια ευαισθησία στη μέτρηση που να μπορεί να καταστήσει το ερευνητικό εργαλείο απόλυτα ορθό.

7.7. Εκπαιδευτικές εφαρμογές και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές εφαρμογές της εν λόγω έρευνας υπάρχει η ελπίδα και η πρόθεση πως μέσα από τα δεδομένα αλλά και τις πληροφορίες που προέκυψαν ο εκάστοτε επαγγελματίας – εκπαιδευτικός ή σχολάρχης- να μπορέσει να σχεδιάσει, να προσαρμόσει και να υλοποιήσει ανάλογα τόσο το πρόγραμμα σπουδών όσο και το διάγραμμα μαθήματος, ουσιαστικά δηλαδή από το πιο ευρύ στο πιο στενό πλαίσιο και το πιο ειδικό περιεχόμενο. Μέσα από τέτοιου είδους επικοδομητικές αλλαγές ο μαθητής μπορεί να υποβοηθηθεί ή να καθοδηγηθεί και εν τέλει να ξεπεράσει τυχόν εμπόδια και να αποκτήσει νέους στόχους και κίνητρα.

Μία τέτοια αντιμετώπιση κατά πάσα πιθανότητα θα ευνοήσει τις επιδόσεις και θα δημιουργήσει μία περαιτέρω εναρμόνιση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο. Ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων που ο μαθητής τείνει να έχει εξαιρετικά σαφείς στόχους, η βέλτιστη οριοθέτηση τόσο της κινητήριας δύναμης αλλά και των δυσκολιών που ανακύπτουν μπορεί να έχει εξαιρετικά αποτελέσματα. Συνεπώς, πέρα από την κατανόηση του ενός προς τον άλλο και την βελτίωση της πορείας μέσω της αναπροσαρμογής του περιεχομένου αλλά και του πλαισίου, ίσως ο πιο σημαντικός στόχος και συνεισφορά στην εκπαίδευση να είναι η μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης προγραμμάτων πριν την ολοκλήρωση και, τελικά, μία ενίσχυση της επίτευξης της διά βίου μάθησης.

Στο μέλλον θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον να γίνει μία μελέτη η οποία να εξετάσει τα ΚΔΒΜ σε όλη την ελληνική επικράτεια ενώ ενδεχομένως η μελέτη άλλων εκπαιδευτικών δομών να μπορούσε να προσδώσει σε μία τέτοια έρευνα πολύτιμα δεδομένα, εμβαθύνοντας στον ενήλικα εκπαιδευόμενο. Φυσικά, οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελούν σημαντικό κλάδο της σύγχρονης παιδαγωγικής και θα ήταν ύψιστης σημασίας να γίνει μία έρευνα στην οποία θα εξεταστούν τα κίνητρα και τα εμπόδια εγγραφής και παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσω διαδικτύου ώστε να καταστεί σαφής η διαφοροποίηση που τυχόν υπάρχει ανάμεσα σε προγράμματα διά ζώσης, διαδικτυακής και μικτής παρακολούθησης.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Γκατζούνα, Ε. (2018). *Κίνητρα συμμετοχής και εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η γνώση των νέων τεχνολογιών και η ανάδειξή τους σε σημαντικό παράγοντα ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευόμενων*. Πάτρ: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας.
- Δήμα, Ε. (2020). *Κίνητρα συμμετοχής, προσδοκίες φοιτητών και εμπόδια φοίτησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Διερεύνηση των απόψεων των σπουδαστών σε Δ.Ι.Ε.Κ. του νομού Αττικής*. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ζαρίφης, Γ. (2010). *Συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Ελλάδα. Έρευνα των παραγόντων συμμετοχής στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) της επικράτειας*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Ζαρίφης, Γ. (2015). *Παράγοντες Συμμετοχής Ενηλίκων στην Εκπαίδευση: Ζητήματα Κινητοποίησης και Πρόσβασης σε Οργανωμένες Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες - Διδακτικές Σημειώσεις*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ζαρίφης, Γ. (2015). *Παράγοντες συμμετοχής ενηλίκων στην εκπαίδευση: Ζητήματα κινητοποίησης και πρόσβασης σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες: Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ, ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2020). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση (2011-2019)*. Ανάκτηση από ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ: <https://imegsevee.gr/%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%83%CE%B9%CE%B5%CF%8D%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/kinitra-kai-empodia-gia-ti-simmetoxi-ton-ellinikon/>
- Κελπανίδης, Μ., & Βρυνιώτη, Κ. (2004). *Διαβίου Μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κρασοπουλάκος, Δ. (2018). *Τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων*. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μαρία, Τ. (2014). Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων και Εμπόδια Μάθησης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα"* (σσ. 475 - 487). Φλώρινα: Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Μασαλή, Ε. (2021). *Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μασαλή, Ε. (2021). *Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπέλλος, Δ., & Τσάρπα, Ι. (2021). Η Εφαρμογή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης σε Μονάδες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η Περίπτωση Των Δημοσίων ΙΕΚ. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, (σσ. 596-607).
- Νόμος 3879/2010. (άρθρο 1-2). Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Σ.Ε.Ε.Κ.) - Σκοπός. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010).
- Νόμος 3879/2010. (άρθρο 8). Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης - Εξουσιοδοτικές διατάξεις Κεφαλαίου Β'. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010).
- Νόμος 4763/2020. (άρθρο 52). Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης - Σκοπός των Κ.Δ.Β.Μ. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 254/21.12.2020).
- Νόμος 4763/2020. (άρθρο 53). Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης - Ίδρυση, αδειοδότηση και πιστοποίηση

ποιότητας των Κ.Δ.Β.Μ. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 254/21.12.2020).

Νόμος 4763/2020. (άρθρο 54). Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης - Εκπαιδευτές των Κ.Δ.Β.Μ. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 254/21.12.2020).

Νόμος 4763/2020. (άρθρο 55). Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης - Παρακολούθηση προγραμμάτων στα. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 254/21.12.2020).

Νόμος 4763/2020. (άρθρο 56). Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης - Πρακτική άσκηση στα Κ.Δ.Β.Μ. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 254/21.12.2020).

Νόμος 4763/2020. (άρθρο 57-59). Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης - Πιστοποιημένα Προγράμματα των Κ.Δ.Β.Μ - Επικύρωση μαθησιακών αποτελεσμάτων - Δημοσιοποίηση πιστοποιημένων προγραμμάτων Κ.Δ.Β.Μ. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 254/21.12.2020).

Νόμος 4763/2020. (άρθρο 66). Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 254/21.12.2020).

Τζωτζου, Μ. (2014). Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων και Εμπόδια Μάθησης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα"* (σσ. 475 - 487). Φλώρινα: Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας.

Τομπέα, Ε. (2016). *Παιδαγωγική - Ανδραγωγική (αγωγή ενηλίκων): 5 κύριες διαφορές*. Ανάκτηση 18 04, 2022, από socialpolicy.gr: <https://socialpolicy.gr/2016/02/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE->

%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE-
%CE%B5%CE%BD%CE%B7%CE%BB%CE%AF.html

- Τόπη, Ε. (2021). *Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διερεύνηση απόψεων Εκπαιδευτών/τριών Ενηλίκων στα ΔΙΕΚ Θεσσαλίας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Φώσκολου, Μ. (2019). «*Διερεύνηση των αντιλήψεων ενηλίκων εκπαιδευόμενων για τα κίνητρα και τα εμπόδια που συναντούν κατά τη συμμετοχή τους σε Δημόσιο ΙΕΚ*». Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χαλκιάς, Μ. (2016). *Μεθοδολογία Έρευνας για Διοικητικά Στελέχη*. Πειραιάς: Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά.
- Χάλκου, Ε. (2019). *Κίνητρα, εμπόδια κι ανασταλτικοί παράγοντες συμμετοχής Ενηλίκων σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης, της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Αιγάλεω: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control? *International journal of lifelong education*, σσ. 385-405.
- Berker, A., & Horn, L. (2003). *Work first, study second: Adult undergraduates who combine employment and postsecondary enrollment*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Bourne, J. (χ.χ.). *Definition of Motivation*. Ανάκτηση 04 15, 2022, από academia.edu: https://www.academia.edu/33312333/Definition_of_Motivation
- Buyukduvenci, S. (1987). *Educational Philosophy "Entries"*. Ankara: Yargicoglu Printing.
- Corben, H., & Thomson, K. (2001). *What makes a great teacher? Attributes of excellence in VET*. TAFE NSW, North Coast Institute, NSW Department of Education and Training.

- Daehlen, M., & Ure, O. (2009). Low-skilled adults in formal continuing education: does their motivation differ from other learners? *International Journal of Lifelong Education*, 68(5), σσ. 661-674.
- Durkheim, E. (2014). *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης*. (Η. Αθανασιάδης, Μεταφρ.) ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ.
- EAC. (χ.χ.). *Educate A Child*. Ανάκτηση 05 24, 2022, από Barriers to education and strategies to address them: <https://educateachild.org/explore/barriers-to-education>
- Eigler, G. (1993). Εκπαίδευση εκπαιδευτών: Αυτόνομα οργανωμένη μάθηση με τη βοήθεια των νέων μέσων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τόμος 19*.
- Elliot, A., & Covington, M. (2001). Approach and Avoidance Motivation. *Educational Psychology Review, volume 13*, σσ. 73–92.
- European Commission. (2021, 12 06). *Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος και της Δομής του*. Ανάκτηση 05 25, 2022, από eacea.ec.europa.eu: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-33_el
- European Commission. (2022, 01 27). *Κατανομή Αρμοδιοτήτων*. Ανάκτηση 04 28, 2022, από eacea.ec.europa.eu: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/distribution-responsibilities-32_el
- European Commission. (2022, 01 27). *Σημαντικότεροι Τύποι Παροχής μάθησης*. Ανάκτηση 05 02, 2022, από eacea.ec.europa.eu: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/main-types-provision-32_el
- Flynn, S., Brown, J., Johnson, A., & Rodger, S. (2011). Barriers to Education for the Marginalized Adult Learner. *Alberta Journal of Educational Research, Vol. 57, No. 1*, σσ. 43 - 58.
- Giannoukos, G., Besas, G., Galiropoulos, C., & Hioctour, V. (2015). The Role of the Educator in Adult Education. *Journal of Education and Learning*, σσ. 237-240. doi:10.11591/edulearn.v9i3.2316

- Hava, H., & Erturgut, R. (2010). Function of planning in adult education. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, σσ. 3324–3328.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2018). *Motivation and action (3rd ed.)*. Berlin: Springer.
- Hubackova, S., & Semradova, I. (2014). Research Study on Motivation in Adult Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159, σσ. 396 – 400. doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.395
- IBM. (2016). *Crosstabulation*. Ανάκτηση 09 30, 2021, από SPSS Statistics: <https://www.ibm.com/docs/en/spss-statistics/24.0.0?topic=variables-crosstabulation>
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. (Α. Μανιάτη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kim, K., Hagedorn, M., Williamson, J., & Chapman, C. (2004). *Participation in adult education and lifelong learning: 2000-01*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Knowles, M. (1972). *The modern practice of adult education, andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.
- Kuhar, C. W. (2010). Experimental Design: Basic Concepts. *Encyclopedia of Animal Behavior*, 693 - 695.
- Kyndt, E., Michielsen, M., Van Nooten, L., Nijs, S., & Baert, H. (2011). Learning in the second half of the career: stimulating and prohibiting reasons for participation in formal learning activities. *International Journal of Lifelong Education*, 30:5, σσ. 681-699.
- Lanier, J. (1997, 07 01). *Redefining the Role of the Teacher: It's a Multifaceted Profession*. Ανάκτηση 04 15, 2022, από edutopia.org: <https://www.edutopia.org/redefining-role-teacher>
- Locke, E., & Schattke, K. (2019). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Time for Expansion and Clarification. *Motivation Science* 5(4). doi:10.1037/mot0000116

- Maehr, M., & Meyer, H. (1997). Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. *Educational Psychology Review, Vol. 9, No. 4*, σσ. 371-409.
- Makovec, D. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education, 6:(2)*, σσ. 33-45. doi:10.5937/ijcrsee1802033M
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Miller, H. L. (1967). *Participation of Adults in Education: A Force-Field Analysis*. Boston: Center of the study of Liberal Education for Adults/ Boston University.
- Nurul, A., & Tahar, M. M. (2017). The effects of inclusive education on the self-concept of students with special educational needs. *Journal of ICSAR, 1(1)*, 25-31, σσ. 25 - 31.
- Papaioannou, V., Anagnou, E., & Vergidis, D. (2018). Adult Inmates' Motivation for Participation in Educational Programs in Greece. *International Education Studies, 11(6)*, σσ. 132 - 144. doi:<https://doi.org/10.5539/ies.v11n6p132>
- Papaioannou, V., Anagnou, E., & Vergidis, D. (2018, 05 29). Adult Inmates' Motivation for Participation in Educational Programs in Greece. *International Education Studies*, σσ. 132 - 144. doi:<https://doi.org/10.5539/ies.v11n6p132>
- Pardee, R. (1990). Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland. A Literature Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation.
- Paterson, R. (1979). *Values, education and the adult*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rice, G. (2021, 07 16). *The Most Common Barriers to Learning – And How to Overcome Them*. Ανάκτηση 05 30, 2022, από Thinkific: <https://www.thinkific.com/blog/barriers-to-learning/>
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (Μ. Παπαδοπούλου, & Μ. Τόμπρου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Rogers, C., & Freiberg, H. (1994). *Freedom to learn*. Columbus: Merrill.
- Steinberg, L. (2006). *The graying freshman: examining achievement motivation goals and academic performance in traditional and nontraditional undergraduate students*.
- Tohidi, H. (2011). Human Resources Management main role in Information Technology project management. *Procedia-Computer Science Journal Vol. 3*, σσ. 925-929. doi:10.1016/j.procs.2010.12.151
- Tohidi, H., & Jabbari , M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 31*, σσ. 820 – 824. doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.148
- Ultanir, E., & Ultanir, G. (2005). Professional standards for adult education in Estonia, United Kingdom and Turkey. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, Volume 1, Issue 1*, σσ. 1-23.

Παραρτήματα

Κίνητρα και εμπόδια εκπαιδευόμενων για τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα Κέντρων Διά Βίου Μάθησης σε Βέροια, Νάουσα και Αλεξάνδρεια

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο έρευνας για την εκπόνηση της Μείζονος Διπλωματικής Εργασίας στα πλαίσια ολοκλήρωσης της φοίτησης στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή (Δια Βίου Μάθηση και Ειδική Αγωγή)» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στη Θεσσαλονίκη.

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη. Τα δημογραφικά στοιχεία που ζητούνται αποσκοπούν μόνο στη συλλογή ερευνητικών δεδομένων και καλύπτονται από πλήρη εχεμύθεια και προστασία των προσωπικών δεδομένων. Σημειώνεται ότι τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και είναι απόλυτα εμπιστευτικά.

Για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούνται 6 με 8 λεπτά από τον χρόνο σας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας και την διάθεση να συμβάλετε στην ολοκλήρωση της έρευνας.

Με εκτίμηση,

Αντώνης Πέιος
antonispeiios9@gmail.com

* Απαιτείται

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. Περιοχή ΚΔΒΜ ή ΚΔΒΜ φοίτησης *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Αλεξάνδρεια
- Νάουσα
- e - Κε.Δι.Βι.Μ
- Easy Education
- Ε.Σ.Ο.Ε.

2. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άντρας
- Γυναίκα
- Δεν επιθυμώ να απαντήσω

3. Ηλικία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- <22
- 23-32
- 33-42
- 43-52
- >52

4. Οικογενειακή κατάσταση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Έγγαμος/η
- Άγαμος/η
- Διαζευγμένος/η
- Χήρος/α
- Σε σχέση

5. Αριθμός τέκνων *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άτεκνος
- 1
- 2
- Τρίτεκνος
- Πολύτεκνος

6. Εργασιακή κατάσταση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άνεργος
- Εργαζόμενος με σύμβαση ορισμένου χρόνου
- Εργαζόμενος με σύμβαση αορίστου χρόνου
- Ελεύθερος επαγγελματίας
- Συνταξιούχος

7. Επίπεδο εκπαίδευσης *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Απόφοιτος Γυμνασίου
- Απόφοιτος Γενικού Λυκείου
- Απόφοιτος ΕΠΑΛ, ΤΕΛ, ΤΕΕ
- Απόφοιτος ΙΕΚ
- Απόφοιτος ΤΕΙ
- Απόφοιτος ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Άλλο: _____

8. Οικονομική κατάσταση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άνετη κάλυψη δαπανών και αποταμίευση
- Κάλυψη δαπανών χωρίς αποταμίευση
- Κάλυψη δαπανών με περικοπές
- Αδυναμία κάλυψης δαπανών

9. Διαμένετε στη πόλη όπου βρίσκεται το ΚΔΒΜ που έχετε εγγραφεί; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Όχι

Κίνητρα

10. Στο ΚΔΒΜ σπουδάζω: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Για να γίνω αποδοτικότερος στην εργασία μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Για να βρω δουλειά.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Για να αυξήσω τις οικονομικές αποδοχές μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Για να βρω μια καλύτερη θέση εργασίας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Για να διευρύνω τις γνώσεις μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γιατί πιστεύω ότι η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη μας τη ζωή.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Για αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Για να ξεφύγω
από την
οικογενειακή
ρουτίνα.

Για να ξεφύγω
από την
επαγγελματική
ρουτίνα.

Για να γνωρίσω
καινούργια
άτομα.

Για να γίνω πιο
ολοκληρωμένος
πολίτης.

11. Άλλος λόγος που σπουδάζετε (προαιρετικά):

Εμπόδια

12. Τα εμπόδια που αντιμετωπίζω κατά τη φοίτηση μου είναι : *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Η έλλειψη χρόνου λόγω αυξημένων προσωπικών υποχρεώσεων.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η έλλειψη χρόνου λόγω αυξημένων επαγγελματικών υποχρεώσεων.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το κόστος μετακίνησης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η απουσία στήριξης από την οικογένεια.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η απουσία στήριξης από τους φίλους.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η δυσκολία μετακίνησης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ο περιορισμένος αριθμός απουσιών.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η υποχρέωση για πρακτική άσκηση ή μαθητεία.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το επίπεδο της υλικοτεχνικής υποδομής (σημειώσεις,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

εργαστήρια).

Το ωράριο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διάρκεια φοίτησης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τα προβλήματα υγείας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το άγχος των εξετάσεων.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Άλλο εμπόδιο που αντιμετωπίζετε (προαιρετικά):

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google Φόρμες